



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
«ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ»



Διπλωματική Εργασία:

**Ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενηλίκων
που φοιτούν σε
Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)
& η σχέση τους με την
Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Ευαγγελία Κοτρώτσιου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια:
Νημά Βασιλική

ΛΑΡΙΣΑ, 2010

Σελίδα 1

Τριμελής Επιτροπή:

1) **Κοτρώτσιου Ευαγγελία**
Καθηγήτρια, Προϊσταμένη Τμήματος
Νοσηλευτικής ΤΕΙ Λάρισας

2) **Γκούβα Μαίρη**
Επίκουρος Καθηγήτρια Τμήματος
Νοσηλευτικής ΤΕΙ Ηπείρου

3) **Τσάρας Κωνσταντίνος**
Καθηγητής Εφαρμογών Τμήματος
Νοσηλευτικής ΤΕΙ Λάρισας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόλογος	5
Εισαγωγή	6
Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	7
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρώπη	9
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα	12
Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	16
Το πρόβλημα της υπο-εκπαίδευσης και του αναλφαβητισμού	17
Η διαδικασία της μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	19
Προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	21
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	22
Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	24
Ψυχολογικές επιδράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων	27
Ο ρόλος του Άγχους	28
Ο ρόλος της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης	30
Άλλες ψυχολογικές και συναισθηματικές επιδράσεις	36
Ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων	37

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός	44
Υλικό και μέθοδος	44
Ερευνητικά εργαλεία	45
- Ερωτηματολόγιο κοινωνικο-δημογραφικών στοιχείων	45
- Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής	46
- Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής	47
- Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας	48
- Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας	49
- Ερωτηματολόγιο Άγχους του Spielberg	50
Στατιστική ανάλυση	51
Αποτελέσματα	52

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	52
Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής	57
Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής	60
Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας (SCL-90)	62
Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας	68
Ερωτηματολόγιο άγχους του Spielberger	72
Συσχετίσεις των κλιμάκων και των ερωτηματολογίων μεταξύ τους	73
Συζήτηση	76
Συμπεράσματα	82
Βιβλιογραφία	83
Περίληψη	96
Abstract	98
Παραρτήματα 1) Ερωτηματολόγιο Ερευνητικής Εργασίας	100
2) Άδεια Χορήγησης Ερωτηματολογίου	109

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία προσπαθεί, σε πρώτο επίπεδο, να αναλύσει το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, επιθυμώντας να τονίσει την ιδιαίτερη σημασία και σπουδαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και αναπτύσσει ευεργετικές επιδράσεις σε επίπεδο ατόμου, κοινωνίας, οικονομίας, απασχόλησης, υγείας και αγοράς εργασίας. Σε δεύτερο επίπεδο θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθούν και να τεκμηριωθούν βιβλιογραφικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα περιγραφούν τα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων εκπαιδευόμενων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη του **ατόμου**, η σημασία της δια βίου παιδείας έγκειται στο ότι μέσα στα πλαίσιά της, το άτομο αποκτά κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Παπανικολάου, 1977).

Συγκεκριμένα η δια βίου παιδεία συμβάλει αποφασιστικά:

1. στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού του ατόμου,
2. στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων,
3. στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
4. στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας,
5. στην προσαρμοστικότητα του ατόμου,
6. στην αντιμετώπιση των νεοεμφανιζόμενων συνθηκών

(Bengtsson, 1990) όπως:

- *η έκρηξη των γνώσεων και των πληροφοριών και*

- *οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας.*

Και η **κοινωνία**, επίσης, ως σύνολο καρπώνεται τα οφέλη της ανάπτυξης της δια βίου παιδείας. Συγκεκριμένα, η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση (Παπανικολάου, 1977):

1. ενισχύει την προσαρμοστική ικανότητα της κοινωνίας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης,
2. διαφυλάσσει την ενότητα του κοινωνικού ιστού που επιτυγχάνεται με την καταπολέμηση της ανεργίας,
3. διαφυλάσσει την κοινωνική σταθερότητα και παρέχει ισότητα ευκαιριών μάθησης και απασχόλησης,
4. προτρέπει τη συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου στο «κοινωνικό γίγνεσθαι».

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί στην Ελλάδα ένα πολύπλοκο δίκτυο φορέων, οι οποίοι προωθούν τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ένας από τους οποίους είναι και τα **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**.

Εισαγωγή

Στόχοι της δια βίου μάθησης είναι η ενεργοποίηση των ατόμων και ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών και η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης. Βασικός σκελετός ενός σύγχρονου συστήματος δια βίου μάθησης είναι **η εκπαίδευση ενηλίκων**. Στην Ελλάδα, ο δημόσιος φορέας ο οποίος σχεδιάζει και αναλαμβάνει δράσεις στον τομέα αυτό, είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία σχεδιάζει, συντονίζει και υλοποιεί τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και στον απόδημο ελληνισμό ενέργειες που αφορούν στη δια βίου μάθηση όπως:

- Η βασική εκπαίδευση ενηλίκων, δηλαδή η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Η γενική εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, δηλαδή η παροχή συνεχιζόμενης κατάρτισης, η κατάρτιση και επιμόρφωση ειδικών ομάδων που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, η υλοποίηση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και εκπαίδευσης στον τομέα των νέων τεχνολογιών.
- Η κοινωνικο-πολιτιστική εκπαίδευση και επιμόρφωση που αφορά σε θέματα πολιτισμού, υγείας και περιβάλλοντος καθώς και ενημέρωση για θέματα κοινωνικά, πολιτιστικά και ευρωπαϊκά.
- Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και η σύνδεση και συνεργασία με τα σύγχρονα συστήματα ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 2006).

Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η πρόταση για ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας διατυπώθηκε για πρώτη φορά στο Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, *«Διδασκαλία και Μάθηση προς την Κοινωνία της Μάθησης»*, το Νοέμβριο του 1995. Στο κείμενο αυτό τίθενται πέντε κύριοι στόχοι:

- «Να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαίος πολίτης στην κατάκτηση νέων γνώσεων.
- Το σχολείο να πλησιάσει περισσότερο και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων.
- Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός.

- Ο Ευρωπαίος πολίτης να χρησιμοποιεί με επάρκεια τρεις γλώσσες που ομιλούνται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Η επένδυση στην εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις» (European Commission, 1995:1).

Στο ίδιο κείμενο, εκφράζεται ρητά η ανάγκη για εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Έτσι, διατυπώνεται ότι: *«ο καθένας πρέπει να μπορεί να αρπάζει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη στην κοινωνία και για προσωπική ολοκλήρωση, ασχέτως της κοινωνικής του προέλευσης και του εκπαιδευτικού του υπόβαθρου. Αυτό ισχύει κυρίως για τις μειονεκτούσες ομάδες, που στερούνται το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο θα τους επέτρεπε να αξιοποιήσουν ακόμη περισσότερο τη γενική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο. Σε αυτές τις ομάδες θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία όχι μόνο να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο γνώσης, αλλά και να αποκτήσουν πρόσβαση στη νέα γνώση, η οποία θα μπορούσε να τους βοηθήσει να ξεδιπλώσουν τις ικανότητες τους»* (European Commission, 1995: 3).

Επίσης, τονίζεται η ανάγκη προσανατολισμού αυτών των ομάδων προς τη μάθηση με τον εξής τρόπο: *«...στόχος είναι η δημιουργία, μεταξύ νέων ανθρώπων, κινήτρου και η δυνατότητα του να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, η απόκτηση βασικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων»* (European Commission, 1995: 46).

Το 1999, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε ένα οδηγό ίδρυσης για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Σύμφωνα με αυτόν, το πρόγραμμα των ΣΔΕ υλοποιείται σε: *«...πόλεις που περιλαμβάνουν συνοικίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια έντονη συγκέντρωση κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, και κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου τα υψηλά ποσοστά ανεργίας συνυπάρχουν με την παρουσία ομάδων περιθωριοποιημένων νέων»* (European Commission, 1999: 5).

Η ομάδα-στόχος, στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα των

ΣΔΕ, έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: «...Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ανειδίκευτους νέους, οι οποίοι επιθυμούν την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Αυτοί είναι κυρίως νέοι που δεν υποχρεούνται πλέον να ακολουθούν σχολική φοίτηση, ενώ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή να παραμείνουν μόνιμα σε μια θέση εργασίας. Οι νέοι αυτοί διαθέτουν λίγες μόνο βασικές γνώσεις και έχουν συχνά βιώσει αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο. Δίχως να έχουν προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης, κινδυνεύουν να γίνουν μόνιμα περιθωριοποιημένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία» (European Commission, 1999: 6).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, κύριο στόχο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αποτελεί η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ο κ. Βεργίδης (2003, σελ. 382) παρατηρεί σχετικά: «Είναι σαφές, ότι στους σχεδιασμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο κίνδυνος της αμετάκλητης περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού συναρτάται αφενός με το υποβαθμισμένο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, αφετέρου με το χαμηλό επίπεδο βασικών γνώσεων, με τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης, καθώς και με την αδυναμία ουσιαστικής συνεχιζόμενης κατάρτισης».

Ουσιαστικά, λοιπόν, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως θεσμός αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων και πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρώπη

Την περίοδο 1997-1999 άρχισαν να λειτουργούν δεκατρία (13) πιλοτικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε έντεκα (11) χώρες:

Γερμανία (Κολονία και Halle), Δανία (Svendborg), Ισπανία (Βαρκελώνη και Bilbao), Φιλανδία (Hameenlinna), Γαλλία (Μασσαλία), Ελλάδα (Αθήνα στο Περιστέρι), Ιταλία (Catania), Ολλανδία (Heerlen), Πορτογαλία (Seixal), Σουηδία (Norrköping) και Ηνωμένο Βασίλειο (Leeds).

Το 1999 δημιουργήθηκε στην Ολλανδία ένας Ευρωπαϊκός Οργανισμός των πόλεων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελούμενος από τις παραπάνω πόλεις. Κύριος στόχος υπήρξε η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να προωθηθεί ο θεσμός των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις.

Το 2001 οι αξιολογικές εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης επαναβεβαίωσαν τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως αυτά διατυπώθηκαν αρχικά και προσέθεσαν κάποια άλλα τα οποία συντελούν και αυτά στην επίτευξη του βασικού στόχου. (European Commission, 2001):

- *Η κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Η συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης με τους κοινωνικούς φορείς από το χώρο της εκπαίδευσης, της εργασίας και εθελοντικής προσφοράς, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος.*
- *Η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες. Οι εκπαιδευόμενοι είναι εξ ορισμού ενήλικοι που δεν έχουν την ίδια ηλικία, τις ίδιες εμπειρίες, βιώματα και γνώσεις, έχουν διαφορετικούς στόχους και φιλοδοξίες και πολλές υποχρεώσεις, που προκύπτουν από τους πολλαπλούς ρόλους, που καλούνται καθημερινά να διεκπεραιώσουν. Για το λόγο αυτό η εξατομικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση καλείται να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που είναι η υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής*

εκπαίδευσης, μέσω ενός σχεδιασμένου και ευέλικτου προγράμματος σπουδών.

- *Ευέλικτα μαθήματα που στοχεύουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων και συνδυάζουν τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης.* Τα προγράμματα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Βασικές δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση).
2. Δεξιότητες κατάρτισης.
3. Κοινωνικές δεξιότητες («μαθαίνω πώς να μαθαίνω», συνεπιχειρείν, ομαδική εργασία, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, συμπεριφορά κ.α.).
4. Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές, Πληροφορική, Νέες Τεχνολογίες.
5. Ξένη γλώσσα.
6. Άλλα ποικίλα (αθλητισμός, τέχνη, πολιτιστ. εκπαίδευση, πρόληψη σε θέματα πρωτοβάθμιας υγείας κ.α.).

Όλα τα προγράμματα αξιοποιούν λιγότερο ή περισσότερο τις παραδοσιακές πρακτικές της τυπικής εκπαίδευσης, την κατάρτιση άλλα και τις άτυπες μορφές μάθησης στο χώρο της εργασίας, στην οικογένεια, στον ελεύθερο χρόνο. Η διεξαγωγή του προγράμματος συντελείται και σε χώρους εκτός σχολείου όπως σε επιχειρήσεις ή σε χώρους τέχνης και πολιτισμού.

- *Η Πληροφορική και η Νέες τεχνολογίες ως βασικό εργαλείο μάθησης.*
- *Ο τοπικός χαρακτήρας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.* Η κοινωνική πραγματικότητα, οι χώροι μέσα στους οποίους κινούνται, οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων από τον κοινωνικό τους περίγυρο, αποτελούν σημαντικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να αποκτήσουν ένα νέο και περισσότερο δυναμικό ρόλο στην τοπική τους κοινωνία.

Προστίθενται στο σημείο αυτό ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά για την ομάδα -στόχο των ΣΔΕ. Ο Βεκρής (2003, σελ. 20) παρατηρεί

σχετικά: «τα ΣΔΕ...δεν εστιάζουν μόνο στα τεκταινόμενα στην αγορά εργασίας, αλλά στην προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου, στην κριτική του σκέψη, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, στην επιχειρηματικότητα του (να μπορεί να πράττει, να υλοποιεί αυτά που επιδιώκει), στη μαθησιακή του ικανότητα, στις κοινωνικές του αξίες, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους».

Όπως φαίνεται, τα ΣΔΕ καλούνται να καλύψουν τον εκπαιδευμένο, δίνοντας έμφαση όχι μόνο σε θέματα επαγγελματικής ή μαθησιακής φύσεως (κατάρτιση), αλλά και σε ζητήματα προσωπικότητας, κοινωνικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων (προσωπική ανάπτυξη) (Υπουργείο Παιδείας, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2003).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα



Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετούνται στην Ελλάδα με νόμο το 1997 στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 2525/97, με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μπορούν να ιδρύονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, για εγγραφή και φοίτηση σε αυτά των πολιτών που έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση.

Τα ΣΔΕ της χώρας είναι δημόσια σχολεία και παρέχουν στους αποφοίτους απολυτήριο τίτλο ισότιμο προς το απολυτήριο του Δημοτικού ή του Γυμνασίου κατά περίπτωση. Η χρηματοδότηση των ελληνικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας προβλέπεται να γίνεται και από εθνικούς πόρους κατά το 25% και κατά 75% την πρώτη περίοδο

της λειτουργίας τους από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), το μέρος δηλαδή του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) που διαχειρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τα ΣΔΕ υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και φορέας υλοποίησής τους είναι το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ), που είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με βασικό στόχο την τεχνολογική και επιστημονική υποστήριξη των προγραμμάτων της ΓΓΕΕ και την υλοποίηση των ενεργειών που αφορούν την Διά Βίου μάθηση.

Στην Ελλάδα το πρώτο ΣΔΕ ιδρύθηκε στο Περιστέρι το 2000. Ο τόπος εγκατάστασης δεν είναι τυχαίος, διότι τα ποσοστά αναλφαβητισμού και ανεργίας στην ευρύτερη περιοχή της δυτικής Αθήνας είναι σημαντικά υψηλά σε σύγκριση με άλλες περιοχές του Λεκανοπεδίου της Αθήνας.

Το σχολικό έτος 2001-2002 λειτούργησαν τέσσερα (4) νέα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας σε: Πάτρα, Νεάπολη Θεσσαλονίκης, Ηράκλειο Κρήτης και Μενίδι (Αθήνα). Το 2007 λειτουργούν σαράντα οκτώ (48) ΣΔΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006) και συγκεκριμένα:

- Δέκα (10) ΣΔΕ στις περιοχές Αγρινίου Ν. Αιτωλοακαρνανίας, Αχαρνών Ν. Αττικής, Ιεράπετρας Ν. Λασιθίου, Ιωαννίνων Ν. Ιωαννίνων, Κορυδαλλού Ν. Αττικής, Νεάπολης Ν. Θεσσαλονίκης, Πάτρας Ν. Αχαΐας, Πύργου Ν. Ηλείας, Περιστερίου Ν. Αττικής και Τυλίσου Ν. Ηρακλείου, στο πλαίσιο της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Εκπαίδευση Ενηλίκων/ Εξάπλωση του θεσμού – Δεύτερη φάση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) κατά 75% και το Ελληνικό Δημόσιο Ταμείο κατά 25%.
- Δεκατέσσερα (14) ΣΔΕ στις περιοχές Αγίων Αναργύρων Ν. Αττικής, Αλιβερίου Ν. Εύβοιας, Άμφισσας Ν. Φωκίδας, Βόλου Ν. Μαγνησίας, Καρδίτσας Ν. Καρδίτσας, Καστοριάς Ν.

Καστοριάς, Λαμίας Ν. Φθιώτιδας, Λάρισας (Δικαστική φυλακή) Ν. Λάρισας, Ξάνθης Ν. Ξάνθης, Ορχομενού Ν. Βοιωτίας, Πειραιά Ν. Αττικής, Σερρών Ν. Σερρών, Τρικάλων Ν. Τρικάλων και Φλώρινας Ν. Φλώρινας στο πλαίσιο της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Εκπαίδευση Ενηλίκων/ Εξάπλωση του θεσμού – Τρίτη Φάση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) κατά 75% και το Ελληνικό Δημόσιο Ταμείο κατά 25%.

- Έντεκα (11) ΣΔΕ στις περιοχές Άσσου-Λεχαίου Ν. Κορινθίας, Δικαστικών Φυλακών Κορυδαλλού Ν. Αττικής, Καλαμάτας Ν. Μεσσηνίας, Κατερίνης Ν. Πιερίας, Κέρκυρας Ν. Κέρκυρας, Κοζάνης Ν. Κοζάνης, Νάουσας Ν. Ημαθίας, Ρεθύμνου Ν. Ρεθύμνης, Σάπων Ν. Ροδόπης, Σπάρτης Ν. Λακωνίας, Χίου Ν. Χίου στο πλαίσιο της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Εκπαίδευση Ενηλίκων/ Εξάπλωση του θεσμού –Τέταρτη Φάση» που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) κατά 75% και το Ελληνικό Δημόσιο Ταμείο κατά 25%.
- Οκτώ (8) ΣΔΕ στις περιοχές Αλεξανδρούπολης Ν. Έβρου, Γιαννιτσών Ν. Πέλλας, Δράμας Ν. Δράμας, Θεσσαλονίκης Ν. Θεσσαλονίκης, Καλλιθέας Ν. Αττικής, Κομοτηνής Ν. Ροδόπης, Λάρισας Ν. Λάρισας και Μυτιλήνης Ν. Λέσβου που χρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) κατά 75% και το Ελληνικό Δημόσιο Ταμείο κατά 25%.

Κεντρικοί **στόχοι των ΣΔΕ** είναι η επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που έχουν απομακρυνθεί από τη βασική εκπαίδευση και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινωνία, τον επιχειρηματικό κόσμο και την εκπαίδευση. Για την επίτευξη των στόχων έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. *Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευμένο στην προσπάθειά του.*

2. Οι ανάγκες των εκπαιδευμένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους να εκπαιδευτούν και να καταρτιστούν, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υποστηριχτούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί. (ΦΕΚ1003/2003, άρθρο 3:5).

Το πρόγραμμα των ΣΔΕ είναι ένα ευέλικτο καινοτομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συνολική διάρκεια δεκαοκτώ (18) μήνες (δύο εννιάμηνα). Η επιτυχής ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης των εκπαιδευμένων πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του γυμνασίου. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών υιοθετείται η αντίληψη των πολυγραμματισμών και περιλαμβάνει τα εξής γνωστικά αντικείμενα: ελληνική γλώσσα, μαθηματικά, πληροφορική, αγγλικά, κοινωνική εκπαίδευση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αισθητική αγωγή, στοιχεία τεχνολογίας και φυσικών επιστημών, προσανατολισμό - συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας, ψυχολογίας και συμβουλευτικής υποστήριξης. (Υπουργείο Παιδείας, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2003).

Η αρχή των πολυγραμματισμών στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο σημερινός εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα/ επιστημονικούς χώρους πέραν της γραφής, ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών. (ΦΕΚ1003/2003, άρθρο 7:8). Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα περιεχόμενα του προγράμματος περιλαμβάνουν: Βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικός

λογισμός), κοινωνικές δεξιότητες (ομαδική εργασία, επικοινωνία), κοινωνική και πολιτισμική εκπαίδευση, προετοιμασία για την επαγγελματική ζωή (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2006).

Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος στα ΣΔΕ είναι δύο εκπαιδευτικά έτη, ανεξάρτητα αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν φοιτήσει κατά το παρελθόν σε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου ή έχουν μόνο Απολυτήριο Δημοτικού. Τα εβδομαδιαία προγράμματα είναι 25 ωρών και τα μαθήματα γίνονται απογευματινές ώρες (4.00-8.05) από Δευτέρα έως Παρασκευή.

Τα μαθήματα (γραμματισμοί) που διδάσκονται είναι Ελληνική Γλώσσα, Αγγλικά, Μαθηματικά, Πληροφορική, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Κοινωνική Εκπαίδευση, Φυσικές Επιστήμες-Τεχνολογία, Αισθητική Αγωγή και κατά το σχολικό έτος 2008/2009 προστίθεται το μάθημα της ψυχολογίας και της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.

Επίσης, παρέχονται Συμβουλευτική σταδιοδρομίας και σύνδεση με την αγορά εργασίας και Ψυχολογική στήριξη σε μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες της ενήλικης ζωής σε ομαδικό ή/και ατομικό επίπεδο. Οργανώνονται Σχέδια Δράσης (projects), εργαστήρια (ενισχυτική διδασκαλία όπου χρειάζεται) και ζώνη ελεύθερων επιλογών, όπου οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων εργαστήρια σε διάφορους γνωστικούς τομείς.

Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των ΣΔΕ, ανταποκρίνεται στις τόσο στις τρέχουσες κοινωνικές και οικονομικές προτεραιότητες όσο και στις ανάγκες των ίδιων των ενδιαφερομένων. Έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η απόκτηση γενικών γνώσεων, η χρήση των νέων τεχνολογιών, η εκμάθηση ξένης γλώσσας η συμβουλευτική σε

θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και η ψυχολογική υποστήριξη που παρέχεται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο σε κάθε δομή, βελτιώνουν σημαντικά τόσο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου όσο και τις δυνατότητες του για ευκολότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Η διδακτική στα ΣΔΕ στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Αναπόφευκτα, η διδακτική μεθοδολογία στα ΣΔΕ προϋποθέτει μεταρρυθμιστική σχολική οργάνωση και παιδαγωγική πρακτική, όπως:

- ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,
- ευελιξία του διδακτικού-μαθησιακού χρόνου, ο οποίος παρακολουθεί το ενδιαφέρον και την εξέλιξη της δραστηριότητας των εκπαιδευομένων,
- κοινωνικός και δημοκρατικός προσανατολισμός της όλης μαθησιακής δραστηριότητας.

Συνακόλουθες διδακτικές αρχές είναι η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η εποπτεία, η δυνατότητα επιλογής, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, η εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας, η διαθεματικότητα της διδασκαλίας και ο κριτικός στοχασμός. (Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 2006).

Το πρόβλημα της υπο-εκπαίδευσης και του αναλφαβητισμού

Όπως υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά από την UNESCO, στις βιομηχανικές χώρες... *«ο αναλφαβητισμός παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ένταξη των νέων και την επαγγελματική επανακατάρτιση των ανέργων. Για να παρακολουθήσουν την εξέλιξη της τεχνολογίας, θα πρέπει να διαθέτουν στέρεες βασικές γνώσεις και τη δυνατότητα να τις προσαρμόζουν στις νέες καταστάσεις»*. (UNESCO, 1987).

Ο όρος υπο-εκπαίδευση (Βεργίδης, 1995), εκτός από την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαριθμητισμό συμπεριλαμβάνει την ελλιπή, αποσπασματική, απλώς στοιχειώδη ή και ανύπαρκτη κατάρτιση των εργαζομένων, που σχετίζεται με την περιορισμένη δυνατότητα για βελτίωση και εξέλιξη στην εργασία, με την ευάλωτη θέση τους στην αγορά εργασίας και τελικά με τη συρρίκνωση των ευκαιριών απασχόλησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η υπο-εκπαίδευση προσδιορίζεται από τέσσερις κύριες συνιστώσες:

- Την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η υπο-εκπαίδευση παρατηρείται κυρίως μεταξύ αυτών που δεν έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Verhaest & Omey, 2002).
- Την έλλειψη, ή την απλώς στοιχειώδη, ή την χαμηλού επιπέδου, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Την απαξίωση των παραδοσιακών τεχνικών και κοινωνικο-επαγγελματικών γνώσεων και την επαγγελματική υπο-ειδίκευση.
- Την έλλειψη κοινωνικο-πολιτικής εκπαίδευσης.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου διαπιστώθηκε ότι οι υπο-εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, οι οποίες δεν αφορούν μόνον τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Συγκεκριμένα... *«η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάζεται στις συναλλαγές τους με τις Δημόσιες Υπηρεσίες: σχεδόν έξι στους δέκα χρειάζονται συχνά ή μερικές φορές βοήθεια από τρίτους για να συμπληρώσουν μια αίτηση σε Δημόσια Υπηρεσία, ενώ ο βαθμός δυσκολίας οξύνεται όσο χαμηλώνει το εκπαιδευτικό επίπεδο. Σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στην κατανόηση των οδηγιών χρήσης φαρμάκων (42%) ή άλλων προϊόντων (32,7%),*

στην κατανόηση των εγγράφων ενός βιβλιαρίου τράπεζας (30,2%), και στη χρήση του τηλεφωνικού καταλόγου (28,7%)» (Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1998, σελ. 16).

Η διαδικασία της μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η διαδικασία της μάθησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια, που ως κύριο στόχο προβάλλει την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων από ενήλικες, που εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, χαρακτηρίζονται από έλλειψη τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, προκειμένου να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις αλματωδώς εξελισσόμενες και συνήθως ανταγωνιστικές συνθήκες της αγοράς εργασίας (European Commission, 2000, Παλαιοκρασάς και συν., 2001, Yarnit, 2006).

Η ανασφάλεια και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποτελούν απόρροια της υπο-εκπαίδευσης και, με τη σειρά τους, συνήθως ωθούν τα άτομα αυτά σε μία έντονη εσωστρέφεια, αρνητισμό και αυτοπεριθωριοποίηση (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 1999, Βεργίδης, 2003, Κουτρούμπα, 2005). Με την έννοια αυτή το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» αποτελεί μία γόνιμη διέξοδο από τον κοινωνικό αποκλεισμό και ταυτόχρονα μία ευκαιρία προσωπικής ψυχοσυναισθηματικής εξισορρόπησης. (European Commission, 2000, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003, Longworth, 2006).

Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επιδιώκει να βοηθήσει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους (Υπουργείο Παιδείας, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2003, Rogers, 1999, Κρίβας, 2003):

- Να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν τις πηγές μάθησης, μειώνοντας σταδιακά την εξάρτησή τους από τους εκπαιδευτικούς.

- Να αναζητούν, να οργανώνουν και να προσαρμόζουν το μαθησιακό υλικό με βάση τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν σε ατομικό επίπεδο.
- Να επιλέγουν και να αφομοιώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες που τους είναι χρήσιμες στις καθημερινές τους δραστηριότητες.
- Να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να παράγουν γνώση μέσα στο χώρο της τάξης και του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν (Dawson, 2005).
- Να καλλιεργούν σταδιακά, μέσα από κριτικές, αφαιρετικές και συνθετικές διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή απόψεων, αντιπαράθεση επιχειρημάτων, ελεύθερο ή κατευθυνόμενο διάλογο, διαθετικά σχέδια δράσης, εργαστήρια κ.ά.), μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, ελέγχου της γνώσης και συνειδητοποίησης των ελλείψεων που νιώθουν ότι πρέπει να καλύψουν σε ατομικό επίπεδο.
- Να αποδέχονται και να εκτιμούν τον εαυτό τους, μέσα από την προσπάθεια που κάθε φορά καταβάλλουν για να κατακτήσουν τον επιδιωκόμενο στόχο, που έχουν προηγουμένως θέσει σε συνεργασία με τον καθηγητή τους.
- Να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας (Findsen, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, σε κάθε τύπο και σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύσσονται δεξιότητες που θα περιλαμβάνουν (Δούκας, 2003):

1. την ανάπτυξη της ικανότητας για μάθηση,
2. την καλλιέργεια της έφεσης για μάθηση,
3. την επίλυση προβλημάτων,
4. την εργασία σε ομάδες,
5. την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών,

6. τη συλλογή, ανάλυση και οργάνωση των πληροφοριών,
7. το σχεδιασμό και την οργάνωση δράσεων,
8. την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη,
9. την κατανόηση και διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών,
10. την εκμάθηση των βασικών τρόπων σκέψης στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τη μεταξύ τους συνάφεια.

Προφίλ των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Παρά τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το νόμο 1566 του 1985, αρκετοί είναι οι νέοι στη χώρα μας που δεν ολοκληρώνουν σήμερα το Γυμνάσιο. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αρκετούς νομούς της χώρας μας το ποσοστό των νέων που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση ξεπερνά, σύμφωνα με πρόσφατη δημοσίευση στατιστικών στοιχείων, το 12%, με αυξητικές τάσεις όσο προχωρούμε σε μεγαλύτερες ηλικίες (Δρεπτάκης, 2004).

Από σχετικές έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο, τόσο σε πανελλήνιο επίπεδο (Ηλιού, 1984, Λάριου-Δρεπτάκη, 1993, Παλαιοκρασάς, 1996) όσο και μεμονωμένα σε ορισμένους νομούς της χώρας μας (Ασπρουλάκης, 1988, Αλιμήσης, 1988, Βουϊδάσκης, 1996, Φραγκουδάκη, 1998, Μυλωνάς 1999 κ.ά.) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής διαρροής και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, καθώς εγκαταλείπουν κυρίως παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή από υποβαθμισμένες αστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπλέον, η διακοπή της φοίτησης για ορισμένους νέους συνδέεται συχνά με τη σχολική τους επίδοση ή και με τη στάση εκπαιδευτικών που αδιαφορούν για τους συγκεκριμένους μαθητές και τα προβλήματά τους.

Στο βαθμό, λοιπόν, που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού δικαιώματος, όπως αυτό της μόρφωσης, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς οι

νέοι αυτοί αποκλείονται ταυτοχρόνως και από άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής. (Χρυσάκης, 1999, σελ. 119, Καβουνίδη, 1999, σελ. 49).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Η υλοποίηση των παραπάνω στόχων προϋποθέτει την ύπαρξη σαφούς πλαισίου της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ, καθώς ο ρόλος τους διαφοροποιείται αρκετά από αυτόν που καλούνται να πραγματοποιήσουν στα σχολεία της «τυπικής εκπαίδευσης» (Βεργίδης, 2003, Μουζάκης, 2003, Πηγιάκη, 2006).

Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή αν λάβουμε υπόψη μας ότι το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα της «τυπικής εκπαίδευσης», στο χώρο των ΣΔΕ, αντικαθίσταται από ένα ευέλικτο και ελαστικό πρόγραμμα σπουδών, έτσι ώστε κάθε φορά να αναπροσαρμόζεται, ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες της ομάδας στόχου (Minton, 2005).

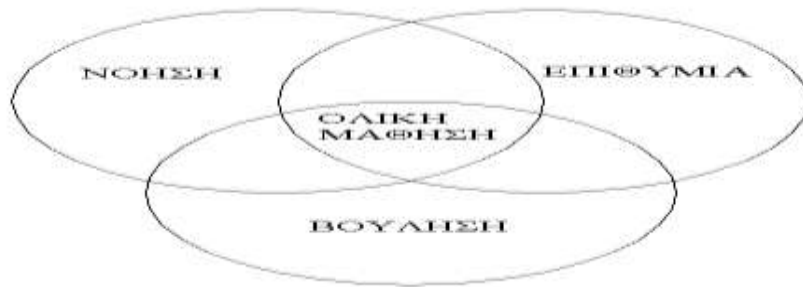
Επίσης, η εφαρμογή της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας (Barkley, Cross & Howell Major, 2005, Ματσαγγούρας, 2004), της βιωματικής μάθησης μέσω της εφαρμογής, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε ελεύθερα εργαστήρια, της εξατομίκευση της διδασκαλίας, της συστηματικής χρήσης εργαλείων αξιολόγησης, όπως projects ή portfolio (Κοσσυβάκη, 2003), και, τέλος, της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, απαιτούν εξειδικευμένη παιδαγωγική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς που αποφασίζουν να εργαστούν στο χώρο των ΣΔΕ (Derrick & Dicks, 2005). Η σπουδαία αυτή ιδέα συνοδεύεται και από την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε επίπεδο επιστημονικό και λειτουργικό.

Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως *«η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού προϊόντος να ικανοποιεί δεδομένες ή εννοούμενες απαιτήσεις, οι οποίες φυσικά καθορίζονται κάθε φορά*

από τον εκπαιδευόμενο». Η ποιότητα μπορεί να μετρηθεί με όρους απαιτήσεων και όρους συμμόρφωσης σε απαιτήσεις. Συνεπώς, οι διαδικασίες με τις οποίες οι απαιτήσεις διαμορφώνονται προδικάζουν την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών (Χαλάς, 1992).

Η ολική ποιότητα της εκπαίδευσης βασίζεται στην υπόθεση ότι οι υπηρεσίες των Δομών Διά Βίου εκπαίδευσης, θα επιβιώσουν ευκολότερα εάν τα στελέχη - εκπαιδευτές - σύμβουλοι είναι σε θέση να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών τους υπηρεσιών, διότι το κόστος της μη ποιότητας περιλαμβάνει διαφόρων ειδών κινδύνους, όπως: α) έλλειψη συγκεκριμένων στόχων μάθησης από τους εκπαιδευόμενους, β) ανομοιογενής κατάταξη τμημάτων, γ) αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι έχουν χάσει το χρόνο τους δ) αίσθηση των εκπαιδευομένων ότι το εκπαιδευτικό περιεχόμενο υπολείπεται των προσδοκιών τους, ε) αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης λόγω μη χρησιμοποίησης των κατάλληλων εκπαιδευτικών βοηθημάτων, στ) επαγγελματική ανεπάρκεια των εκπαιδευτών να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους, ζ) μεγάλο ποσοστό αποτυχίας σε τεστ ή χαμηλή απόδοση σε ατομικές και ομαδικές εργασίες, η) αδυναμία μεταφοράς και εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας ή στην καθημερινή ζωή, θ) δυσκολία αντιμετώπισης προσωπικών και οικογενειακών προβλημάτων.

Η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση είναι το «κλειδί» με το οποίο μπορούμε να παροτρύνουμε τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ολιστικά στη μάθηση και στις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους: την επιθυμία, τη βούληση και τη νόηση (Γεροστέργιου & Ψυχογιός, 2005, Kingsland, 1986, Lessem, 1991).



Σχήμα 1. Ο προσδιορισμός της ολικής ποιότητας μάθησης

Αυτό σημαίνει ότι η εστίαση πολλών προγραμμάτων στην εκμάθηση διαφόρων τεχνικών δεν έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη ολοκληρωμένης μάθησης. Και τούτο γιατί η επιθυμία (επιθυμία) για την εφαρμογή των τεχνικών αυτών δε συνοδεύεται από την αναγνώριση και τον έλεγχο των προσωπικών συναισθημάτων (βούληση), τα οποία απορρέουν από τη λογική αιτιολόγηση της εφαρμογής των τεχνικών αυτών (νόηση). Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη συνολική προσωπικότητα των εκπαιδευομένων στις διαστάσεις της νόησης, της αντίληψης και των αισθήσεων.

Συμβουλευτικές Υπηρεσίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το γραφείο συμβουλευτικής στο σχολικό χώρο του κάθε ΣΔΕ, έχει ως στόχο να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, που αφορούν την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και επηρεάζουν την ατομική, επαγγελματική και κοινωνική τους εξέλιξη. Πλαισιώνεται από το σύμβουλο σταδιοδρομίας και το σύμβουλο ψυχολόγο.

Ο ρόλος του συμβούλου ψυχολόγου είναι προληπτικός, παρεμβατικός και εκπαιδευτικός/εξελικτικός. Όσον αφορά στον προληπτικό του ρόλο, βοηθά τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς να προετοιμαστούν για τυχόν δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον. Στην παρέμβαση ο σύμβουλος ψυχολόγος, βοηθά το άτομο να χειριστεί άμεσα δυσκολίες που

αντιμετωπίζει σε σημαντικούς τομείς της ζωής του και τέλος βοηθά τον ωφελούμενο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις που δεν είναι λειτουργικές στη ζωή του.

Σκοπός του συμβούλου ψυχολόγου είναι να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση, να ανακουφιστεί από τη λύπη, τη στεναχώρια, να επιλύσει κρίσιμες καταστάσεις που τυχόν αντιμετωπίζει, να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και να παίρνει μόνος του αποφάσεις. Τα προβλήματα που οδηγούν έναν άνθρωπο να αναζητήσει τη βοήθεια του συμβούλου ψυχολόγου ξεπηδούν από τις περιβαλλοντικές επιδράσεις και επιρροές ή/και από εσωτερικές συγκρούσεις και μπορεί να είναι επαγγελματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, εξελικτικά, ή προβλήματα υγείας. (American Psychological Association, 1956).

Οι υπηρεσίες της συμβουλευτικής παρέχονται σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο και αποσκοπούν:

- Να συνδέσουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας.
- Να ενισχύσουν τις ικανότητες αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- Να παρέχουν πληροφόρηση σχετικά με την αγορά εργασίας και τις δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης.
- Να αναπτύξουν συνεργασία με υποστηρικτικούς φορείς.

Η ψυχολογική υπηρεσία λειτουργεί σύμφωνα με το πνεύμα του ΣΔΕ, που είναι να προσεγγίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων στο σύνολό τους και να εξασφαλίζει ένα ασφαλές, υποστηρικτικό και δημιουργικό περιβάλλον, το οποίο να ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμη, παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευομένους που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε άλλους τομείς της ζωής, όπως η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος, οι προσωπικές σχέσεις, και συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες

της ψυχικής υγείας, της πρόληψης και της κοινωνικής επανένταξης όπου αυτό είναι απαραίτητο (Ι.Δ.ΕΚ.Ε, 2006).

Η Συμβουλευτική είναι ίσως το πιο «άγνωστο» κομμάτι σε αυτό το καινοτόμο, για τα ελληνικά δεδομένα, σχολείο. Συμβουλευτική δεν σημαίνει παροχή συμβουλών, αλλά δημιουργία μιας ισότιμης σχέσης, όπου ένα άτομο (ή μια ομάδα ατόμων) υποστηρίζεται από κάποιο άλλο.

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα που έγινε για το έργο του συμβούλου Ψυχολόγου στα ΣΔΕ (Γιώτσα κ.α. 2005), όπως έχει διαμορφωθεί από τις ανάγκες που αναδύονται στα κατά τόπους σχολεία έχουν προκύψει τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ που απευθύνθηκαν στο σύμβουλο ψυχολόγο εξέφρασαν αιτήματα για ατομικά ραντεβού, που αφορούσαν στους παρακάτω τομείς ως προς τη συχνότητα των σχολείων:

- Διαπροσωπικές σχέσεις	(56% των σχολείων)
- Επίλυση άγχους	(53% των σχολείων)
- Προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον των ΣΔΕ	(47% των σχολείων)
- Οικογενειακά προβλήματα	(44% των σχολείων)
- Συμβουλευτική γονέων	(41% των σχολείων)
- Προσωπικά προβλήματα	(34% των σχολείων)
- Μαθησιακά προβλήματα	(34% των σχολείων)
- Επικοινωνία	(22% των σχολείων)

Επίσης, σε ποσοστό 31% χρειάστηκε ο σύμβουλος ψυχολόγος να παραπέμψει σε ειδικούς για θέματα υγείας, εκτός του σχολικού πλαισίου.

Στις ομαδικές συναντήσεις που διοργανώθηκαν, τα θέματα που συζητήθηκαν με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων είναι τα ακόλουθα (Γιώτσα κ.α. 2005): Σε ποσοστό 31% των σχολείων οι

εκπαιδευόμενοι είχαν ως αίτημα την επίλυση του άγχους, την ενίσχυση της αυτογνωσίας/αυτοεκτίμησής τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας στη ζωή τους γενικά (28%). Επιπρόσθετα, ο επαγγελματικός τομέας τους απασχολούσε στο 22% των σχολείων όπως και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ έφεραν ως αίτημα (16%) την επίλυση θεμάτων που αφορούσαν τη δυναμική της ομάδας, τις σχέσεις τους δηλαδή με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

Συνοπτικά:

- Επίλυση άγχους	31%
- Αυτογνωσία/αυτοεκτίμηση	31%
- Επικοινωνία	28%
- Εργασία	22%
- Διαπροσωπικές σχέσεις	22%
- Θέματα που αφορούσαν στη δυναμική της ομάδας	16%

Ψυχολογικές επιδράσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων

Εκτός από τις βιολογικές οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν να αντιμετωπίσουν και τις ψυχολογικές αλλαγές, όπου η ανάπτυξη του εγώ και του εαυτού όσο και η ηθική και πνευματική ανάπτυξη, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της μάθησης και της προσαρμογής σε νέα δεδομένα και καταστάσεις. (Sharan & Rosemary, 1999). Κατά τη διάρκεια της ζωής του το άτομο, και ιδιαίτερα κατά το τέλος της εφηβείας και στις αρχές της ενήλικης ζωής, προσπαθεί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να ανακαλύψει την ταυτότητά του, καθιστώντας τον εαυτό του διαφορετικό από τον περίγυρό του. Βασικό λοιπόν στοιχείο στην προσωπικότητα των ενηλίκων αποτελεί η διαρκής τους προσπάθεια να διατηρήσουν την αίσθηση του εαυτού τους στους εναλλασσόμενους ρόλους τους οποίους αναλαμβάνουν (Knox, 1977). Έχει διαπιστωθεί ότι οι ενήλικοι συχνά αποφασίζουν να

συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όταν έχουν να αντιμετωπίσουν σχετικές προκλήσεις ή όταν βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο (Sharan & Rosemary, 1999).

Ο ρόλος του Άγχους

Το άγχος αποτελεί ένα πολυποίκιλο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: από τη μια πλευρά, το φόβο για τις απαιτήσεις που επιβάλλονται από το περιβάλλον και, από τη άλλη, την ανησυχία για την ανικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις αυτές (Rogers, 1999). Είναι ένα συναίσθημα, το οποίο συχνά συνδέεται με αβεβαιότητα ακόμη και πανικό και συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος λόγω της αίσθησης του επερχόμενου κινδύνου που διακατέχει το άτομο (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003, Κλεφτάρας, 2000).

Πηγή του άγχους στους ενήλικους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αδυναμία επίτευξης των στόχων τους και των προσδοκιών του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος υποχρεώσεων αλλά και ο φόβος της αποτυχίας ενώπιον της ομάδας (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Έχει διαπιστωθεί επιπλέον ότι η εκθείαση των άλλων ως «καλύτερων» ή «καλύτερα μορφωμένων», προκαλεί συχνά αντιδράσεις άγχους και πίεσης (Rogers, 1999). Άλλες αιτίες που ενισχύουν το αίσθημα του άγχους στους ενήλικες είναι η συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης και της αποδυνάμωσης των μνημονικών ικανοτήτων. Το άγχος μπορεί να οφείλεται ακόμη και στην αρνητική αυτοεικόνα αλλά και στην αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου (Rogers 1999).

Σύμφωνα με ψυχιατρικές μελέτες, άλλωστε, το άτομο φτάνοντας σιγά-σιγά σε μια προχωρημένη ηλικία αρχίζει να βιώνει μια περίοδο κατά την οποία έρχεται αντιμέτωπο με το θάνατο είτε του συζύγου είτε φίλων. Η εργασία, το εισόδημα, η υγεία και οι

ρόλοι που τώρα κατέχει νιώθει ότι σύντομα θα γίνουν παρελθόν και όλες αυτές οι επικείμενες απώλειες του στερούν συχνά τη χαρά προκαλώντας του άγχος (Birren & Schaie, 1996).

Άλλες επιπτώσεις του άγχους είναι οι τάσεις υιοθέτησης συγκεκριμένων γνωστικών σχημάτων, παρερμηνείας των γεγονότων και η προκατειλημμένη και αρνητική πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών τόσο στην κωδικοποίηση του εισερχόμενου υλικού όσο και στην ανάκληση της αποθηκευμένης πληροφορίας (Κλεφτάρας, 2000). Το άτομο το οποίο βιώνει το άγχος σε τέτοιο βαθμό συχνά βρίσκει καταφύγιο στην «πάλη» ή στη «φυγή», προσπαθώντας είτε να αποφύγει αγχωτικές καταστάσεις με τη φυσική απουσία (μη παρακολούθηση), είτε με τη διανοητική απουσία (ονειροπόληση), είτε με την άρνηση συμμετοχής. Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, το άγχος όταν διαχειρίζεται σωστά και όταν συναντάται σε μέτριο βαθμό μπορεί να χρησιμεύσει για την ενίσχυση των κινήτρων (Rogers, 1999). Μια σταθερή και σχετικά αργή διέγερση του ενδιαφέροντος αυξάνει τη μαθησιακή απόδοση μέχρι να επιτευχθεί ισχυρή υποκίνηση. Η υπερβολική όμως διέγερση προκαλεί άγχος και παρεμποδίζει το ρυθμό και την ποιότητα της μάθησης (Rogers, 1999).

Το άγχος και πολλές ψυχικές καταστάσεις που εκφράζονται από τους ενηλίκους έχουν τις ρίζες τους στην παιδική και στη βρεφική ηλικία. Οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τους εκπαιδευτές αντικατοπτρίζουν τα βιώματα της παιδικής τους ηλικίας και ειδικά τα συναισθήματα προς τους γονείς τους, τις ελπίδες και τα όνειρα που ποτέ δεν πραγματοποιήθηκαν. Το άγχος και η απογοήτευση που συνδέονται με αυτές τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες συχνά εκφράζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους ζωής ως εχθρικότητα και θυμός απέναντι στον εκπαιδευτή (Tennant, 1997).

Ο ρόλος της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης

Για την έννοια του εαυτού ή της αυτοαντίληψης έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς πολυάριθμοι ορισμοί συχνά διαφορετικοί και αντιφατικοί μεταξύ τους. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν, ωστόσο, ότι αποτελεί το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Burns (1986) και τον Hamachek (1987) η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά στοιχεία αλλά και τάσεις συμπεριφοράς (Λεονταρή, 1996).

Πολλοί μελετητές - όπως ο Burns (1982) - ταυτίζουν την έννοια της αυτοαντίληψης με αυτήν της αυτοεκτίμησης. Από την άλλη πλευρά, οι Well και Marwell (1976) περιέγραψαν τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών υποστηρίζοντας ότι η αυτοαντίληψη σχετίζεται με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση σχετίζεται κυρίως με την αξιολογική και συναισθηματική επένδυσή της. Με άλλα λόγια και σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της εικόνας του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση αφορά τη συναισθηματική πλευρά και φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται με βάση τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει το άτομο για τον εαυτό του και τις ερμηνείες που δίνει σε αυτές. Η εκτίμηση που σχηματίζει κάποιος για το ίδιο το άτομό του επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώμες των άλλων, από έμμεσα μηνύματα και από την ύπαρξη ανατροφοδότησης από παλιότερες πράξεις (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Κατά βάση, όμως, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις, διότι με βάση αυτές αποφασίζει το άτομο τι είναι αποτυχία και τι επιτυχία. Ο

William James υποστηρίζει ότι η αναλογία μεταξύ των πραγματικών επιτεύξεων και των φιλοδοξιών ενός ατόμου συνιστά την αυτοεκτίμησή του (Λεονταρή, 1996. Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Έτσι, σύμφωνα με τον James, αν κάποιο άτομο έχει υψηλή αυτοαντίληψη σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς, το αποτέλεσμα θα είναι υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ αν κάποιο άτομο έχει χαμηλή αυτοαντίληψη σε σημαντικούς τομείς γι' αυτό, τότε θα οδηγηθεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, η αυτοαντίληψη σε τομείς που δεν εκφράζουν επιδιώξεις δεν αποδυναμώνει ούτε ενισχύει την αυτοεκτίμησή του, διότι πρόκειται για ασήμαντους τομείς οι οποίοι έχουν τεθεί στο περιθώριο (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Το ερώτημα αν και κατά πόσο η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται με την πάροδο του χρόνου υπήρξε θέμα αμφισβητήσεων και διαφωνιών μεταξύ των μελετητών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοσυνέπειας τα άτομα έχουν γενικά την τάση να δημιουργούν και να διατηρούν μια σταθερή εικόνα εαυτού. Έρευνες των Mortimer και Lorence (1981) έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη εμφανίζεται αρκετά σταθερή προς το τέλος της εφηβείας και ακόμη σταθερότερη στην ενήλικη ζωή. Αντίθετα, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη συνεχώς μεταβάλλεται καθώς επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Ωστόσο, οι δυο αυτές απόψεις δεν είναι αναγκαστικά αντίθετες καθώς στηρίζονται στη βασική ιδέα του James (1980) ότι η αυτοαντίληψη ποικίλει ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, αλλά είναι σταθερή ως προς τη βασική μορφή της (Λεονταρή, 1996).

Όσον αφορά τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης πολλοί μελετητές - όπως ο Rosenberg (1979) και ο Anderson (1952) - θεωρούν ότι αυτή ξεκινάει κατά την πρώτη παιδική ηλικία και σταθεροποιείται κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ο Epstein (1973) και η Harter (1983), αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη υφίσταται συνεχείς αλλαγές, καθώς το άτομο δέχεται πληροφορίες από το περιβάλλον του (Λεονταρή, 1996). Ο Erikson είναι από τους

ελάχιστους μελετητές που ερευνήσε τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και έδειξε ότι η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται και διαμορφώνεται μέχρι την εφηβεία και στη συνέχεια εμπλουτίζεται και προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες (Λεονταρή, 1996).

Το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του διαμορφώνει την αίσθηση του εαυτού του και την ταυτότητά του. Η θετική αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις μέχρι τη μέση ηλικία, ενώ έπειτα σταθεροποιούνται ή μειώνονται προοδευτικά. Η ελάττωση της αυτοεκτίμησης των ενηλίκων που βρίσκονται σε προχωρημένη ηλικία είναι συνήθως απόρροια πρόσφατων δυσάρεστων εμπειριών, όπως απώλεια συζύγου ή δουλειάς. Γενικά, όμως, έχει παρατηρηθεί ότι, συγκρινόμενοι με νεότερα άτομα, παρουσιάζουν θετικότερες σκέψεις όσον αφορά την ικανοποίησή τους από το ρόλο τους ως συζύγου, ως γονέα και ως επαγγελματία (σε περίπτωση που συνεχίζουν να εργάζονται). Επίσης, σχετικά με την άποψη που έχουν για το επίπεδο της νοημοσύνης τους θεωρούν ότι είναι εξίσου καλό με αυτό των νεότερων ενηλίκων. Ωστόσο, ανησυχούν πολύ περισσότερο για την υγεία τους, τη φυσική τους κατάσταση και το θάνατο (Κnox, 1977).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν ισχυρό υπερεγώ και εξαρτώνται από τη γνώμη των άλλων, οπότε κάθε βίωμα μη αποδοχής και κάθε δυσκολία ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και κατ' επέκταση το αίσθημα της προσωπικής τους αξίας. Αντίθετα, σε αντίστοιχες περιπτώσεις τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση ενεργοποιούν τους μηχανισμούς άμυνας που διαθέτουν καταφέρνοντας να ελαχιστοποιήσουν τη συναισθηματική διέγερση. Το είδος της αυτοεκτίμησης σχετίζεται με την αντιμετώπιση που βίωσε το άτομο στο οικογενειακό, σχολικό και εργασιακό του περιβάλλον και από τους ρόλους του μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί το προϊόν της σχολικής επιτυχίας και όχι τη γενεσιουργό αιτία της, ενώ άλλοι ισχυρίζονται ότι το ευφυές και αποδοτικό άτομο έχει συνήθως υψηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007). Πράγματι, πριν από το 1960 επικρατούσε η άποψη ότι η σχολική επίδοση προηγείται αιτιωδώς της αυτοεκτίμησης.

Ωστόσο, λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο της αυτοεκτίμησης στη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων ειδικότερα και στη σχέση της με την επίδοσή τους. Το είδος της αυτοεκτίμησης του ενήλικου ατόμου προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση, που έλαβε στο οικογενειακό, το σχολικό και εργασιακό περιβάλλον, από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους στην πορεία προς την ενηλικίωση, και τους ρόλους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο βιώνουν συχνά ένα αίσθημα μειονεξίας λόγω της αυτοεικόνας και των μεθόδων προσαρμογής που έχουν υιοθετήσει για να δικαιολογήσουν το ανεπαρκές εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτουν, γεγονός που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους.

Σύμφωνα με μια πολύ πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση επηρεάζει την επίδοση των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ενώ δεν βρέθηκε καμία στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην υψηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων και τη μαθησιακή τους επίδοση (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007).

Οι Covington και Beery (1976), μέσω των ερευνών τους, επισήμαναν ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στον τρόπο με τον οποίο η επιτυχία ή η αποτυχία ερμηνεύονται από τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επιτυχία και από εκείνα που είναι προσανατολισμένα στην αποτυχία. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι συνηθίζουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στην ικανότητά τους και την αποτυχία τους σε έλλειψη προσπάθειας, ενώ στη

δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι, έχοντας ήδη μια αρνητική αυτοαντίληψη μαθησιακής ικανότητας, προσπαθούν να αποφύγουν το έργο της μάθησης για να προστατεύσουν τον εαυτό τους από την αποτυχία. Έτσι, τα άτομα αυτά αντιδρούν με απόσυρση, έλλειψη προσπάθειας ή θέτουν παράλογα υψηλούς στόχους.

Ωστόσο, οι έρευνες αυτές, οι οποίες έγιναν σε φοιτητές πανεπιστημίου, υπερτονίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ως βασικό παράγοντα επίδρασης στην αυτοαντίληψη, πράγμα που δε φαίνεται να ευσταθεί (Λεονταρή, 1996).

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, βασική πηγή των διαφορών στους άντρες και τις γυναίκες αποτελεί η διαφορετική οριοθέτηση του εαυτού τους ως προς τους άλλους. Οι μεν άντρες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομα και ανεξάρτητα όντα, ενώ οι γυναίκες νιώθουν ότι βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τους άλλους, γεγονός που τις οδηγεί σε ευθυγράμμιση με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τους Marcus και Oyserman (1989) οι διαφορές αυτές στην αντίληψη του εαυτού επιδρούν καθοριστικά στον τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών και στον τρόπο σκέψης. Ένα σύνηθες εύρημα των ερευνών (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1972) αποτελεί ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλότερη θετική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους άντρες (Λεονταρή, 1996). Πράγματι, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Μυτιλήνης έδειξε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση των αντρών ξεπερνούσε αυτή των γυναικών (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007).

Κατά την ενήλικη ζωή, οι εμπειρίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι φιλίες, ακόμη και η εργασία επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εγώ και την αυτοαντίληψη. Πολλοί ενήλικοι προσδίδουν μεγάλη σημασία στην εργασία και στη δραστηριότητα γενικότερα, καθώς αυτή τους δημιουργεί ένα αίσθημα προσωπικής ικανοποίησης,

αυτοεπιβεβαίωσης και αναγνώρισης από τους άλλους (Κnox, 1977). Στην έρευνα των Bachman, O' Malley και Johnston (1978) διαπιστώθηκε διαφορά στην αυτοαντίληψη μεταξύ των εργαζομένων και των ανέργων. Οι άνεργοι παρουσίαζαν πιο αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ το αποτέλεσμα ήταν ακόμη πιο αρνητικό για τους ανέργους οι οποίοι δεν είχαν τελειώσει το λύκειο. Το επάγγελμα, από την άλλη πλευρά, δε φάνηκε να έχει κανέναν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση μεταβάλλονται και διαφοροποιούνται στις εναλλασσόμενες φάσεις της ενήλικης ζωής. Κατά την ηλικία των 25 χρόνων τα άτομα έχουν ως προτεραιότητά τους το χτίσιμο του προσωπικού και επαγγελματικού τους μέλλοντος, θέτοντας επιτεύξιμους στόχους και επιλέγοντας κατευθύνσεις. Η ηλικία των 30 χαρακτηρίζεται από αίσθηση ασφάλειας και κατασταλάγματος και από αναζήτηση της αποδοχής, ενώ τα άτομα που βρίσκονται στην ηλικία των 40 διανύουν μια περίοδο αναπροσαρμογής και ανακατεύθυνσης τόσο σχετικά με τις αντιλήψεις τους, όσο και με τις δραστηριότητές τους. Σε μια πιο προχωρημένη ηλικία κυριαρχεί η σταθερότητα, η ωριμότητα και η υπευθυνότητα και η αίσθηση του προσωπικού ελέγχου, η οποία αρχίζει να αδρανεί στα 50-55. Κατά την ηλικία αυτή τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με το χρόνο και τη θνησιμότητα, καθώς η υγεία τους και η φυσική τους κατάσταση αρχίζει να χειροτερεύει (Κnox, 1977).

Ωστόσο, παρόλο που οι πιέσεις και οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής επηρεάζουν την εικόνα του εαυτού, για τους περισσότερους η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή στην ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τον Pearlin (1980), τα σημαντικά γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου, όπως είναι ο γάμος, η γέννηση παιδιών, ο θάνατος των γονιών και συγγενικών προσώπων, προκαλούν μικρές συναισθηματικές αλλαγές που όμως επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την αυτοαντίληψη του ενήλικου (Λεονταρή, 1996).

Άλλες ψυχολογικές και συναισθηματικές επιδράσεις

Οι δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος του προκαλούν αισθήματα ανασφάλειας και φόβου μήπως ρεζιλευτεί μπροστά στους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτή. Δυσάρεστα συναισθήματα διακατέχουν συχνά τους ενήλικους, όπως θυμός, μοναξιά και πλήξη, λειτουργώντας ως ανασταλτικοί παράγοντες της μάθησης και της προσαρμογής του σε νέα δεδομένα και παρεμποδίζοντας την επιτυχή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας (Γαλάνης, 1993). Αισθήματα αποξένωσης, απελπισίας και απογοήτευσης μπορούν να αποθαρρύνουν το άτομο να δοκιμάσει τις δυνάμεις του σε κάτι καινούριο (Κνοχ, 1977). Η συντηρητική νοοτροπία και η έλλειψη ευελιξίας επηρεάζουν επίσης τα άτομα, ιδιαίτερα σε τομείς οι οποίοι σχετίζονται με καινοτόμες λύσεις και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις (Κνοχ, 1977).

Αν τα αρνητικά συναισθήματα θεωρούνται παράγοντες παρεμπόδισης της μάθησης και της αλλαγής, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η προσωπική κατάσταση του ατόμου ως παράγοντας επιρροής των μαθησιακών συνθηκών και προϋποθέσεων. Πράγματι, η δυσάρεστη προσωπική κατάσταση και διάθεση επιδρούν αρνητικά στον ενήλικο ως εκπαιδευόμενο. Το αυξημένο άγχος, η αποξένωση, η αλλοτρίωση, η εργασιακή επιβάρυνση ή η επιβάρυνση και κούραση από άλλες υποχρεώσεις (π.χ. οικογενειακές) προκαλούν προβλήματα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι πολλές φορές δεν είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας όλες τους τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα (Γαλάνης, 1993).

Οι ενήλικοι, επίσης, συχνά βιώνουν καταστάσεις ψυχολογικής σύγκρουσης, οι οποίες σχετίζονται με τη δυσκολία λήψης μια απόφασης και τη μειωμένη ικανότητα διάκρισης, επιλογής και στοχοθέτησης. Ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ψυχολογικής σύγκρουσης όταν χρειάζεται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο διλημματικές επιλογές, οι οποίες βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ

τους. Το άτομο τότε βρίσκεται στη δύσκολη θέση να λάβει τη σωστή απόφαση, αφού λύσει πρώτα το δίλημμα (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Η πιο συχνή σύγκρουση που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι είναι η σύγκρουση ανάμεσα στους προσωπικούς και στους κοινωνικούς τους σκοπούς. Αναφερόμενοι στους προσωπικούς σκοπούς εννοούμε τις ανάγκες, τα «πιστεύω» και τα «θέλω» του ατόμου, ενώ ως κοινωνικοί σκοποί νοούνται οι προσδοκίες, η πίεση του περιβάλλοντος και οι κοινωνικές νόρμες. Το ενήλικο άτομο χρειάζεται να ιεραρχήσει τις προτεραιότητές του και να αποφασίσει την καλύτερη δυνατή λύση. Η σύγκρουση αυτή δημιουργεί συχνότατα ψυχολογική σύγχυση, η οποία συνήθως οδηγεί τα άτομα στο συμβιβασμό (Κnox, 1977).

Άλλη αιτία που αποθαρρύνει τους ενήλικους από τη μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την επίλυση των προσωπικών τους προβλημάτων είναι οι κακές σχέσεις με τον εκπαιδευτή ή και με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους ή η αποτυχία του εκπαιδευτή να επικοινωνήσει σωστά με τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999).

Ψυχολογικά χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελούν ένα φαινόμενο με σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες (Kessler et al., 1995). Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής 300.000-500.000 μαθητές εγκαταλείπουν κάθε χρόνο το σχολείο πριν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και περίπου το 15% των ατόμων ηλικίας από 18 έως 24 ετών δεν έχει ολοκληρώσει το γυμνάσιο (National Center for Educational Statistics, 1997). Αντίστοιχα είναι και τα δεδομένα για τον Καναδά, όπου το 18% των

Καναδών ηλικίας 20 ετών δεν έχει απολυτήριο γυμνασίου (Gilbert, Barr, Clark, Blue, & Sunter, 1993).

Σε έρευνά τους, οι Ameringen, Mancini και Farvolden (2003) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στο άγχος και τη μη ολοκλήρωση της βασικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, αντιμετωπίζουν διαταραχές άγχους και από αυτούς σχεδόν οι μισοί είχαν εγκαταλείψει το σχολείο πρόωρα, 25,9% δεν είχε ολοκληρώσει το γυμνάσιο και 61,2% από αυτούς που δήλωσαν ότι εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα είχαν διάγνωση κοινωνικής φοβίας. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι νέοι άνθρωποι με διαταραχές άγχους και ειδικότερα διαταραχή κοινωνικής φοβίας έχουν πολλές πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες να μιλήσουν μπροστά σε όλη την τάξη και κατά συνέπεια νιώθουν νευρικά τόσο όταν βρίσκονται μέσα στην τάξη τους όσο και στο σχολείο γενικότερα (Albano, Chorpita, & Barlow, 1998).

Το προφίλ των εκπαιδευόμενων, που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και μετά από χρόνια αποχής από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποφασίζουν να ολοκληρώσουν τη βασική βαθμίδα εκπαίδευσης, είναι πολυσύνθετο και περιλαμβάνει στοιχεία που σχετίζονται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και με το οικογενειακό τους περιβάλλον. Χαρακτηριστικά, το ατομικό ιστορικό των εκπαιδευόμενων, που παλαιότερα είχαν διακόψει το σχολείο, μπορεί να περιλαμβάνει αδυναμία να προαχθούν στην επόμενη τάξη, αποβολές λόγω άσκησης βίας σε κάποιο άλλο μαθητή ή εκπαιδευτικό, χαμηλούς βαθμούς, ασυνέπεια ως προς την ολοκλήρωση των ζητούμενων εργασιών και κατάθλιψη. Αναφορικά με το οικογενειακό τους περιβάλλον, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ζούσαν σε ένα λειτουργικό και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον ή περιπτώσεις δυσλειτουργικού οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ δε λείπουν οι περιπτώσεις

εκπαιδευόμενων που δεν είχαν οικογένεια και μεγάλωσαν σε κάποιο ίδρυμα φροντίδας ανηλίκων (Ancess, 2000).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αρκετά συχνά, έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, λόγω των περιορισμένων τους γνώσεων και της έλλειψης εκπαιδευτικών ή ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, συχνά αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, συμπτώματα κατάθλιψης και περιορισμένο αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις, όπου αναφέρονται αισθήματα ανικανότητας, ενοχής και ντροπής (Weiss, Francis, Senf, Heist & Hargarves, 2006).

Η εκδήλωση αισθήματος ντροπής σε άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ενισχύεται από την έρευνα της Parikh και των συνεργατών της (1996), που πραγματοποιήθηκε σε 202 Αфро-αμερικανούς ασθενείς του τμήματος επειγόντων περιστατικών σε νοσοκομείο της Ατλάντας στην Αμερική. Όλοι οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με ένα ειδικά κατασκευασμένο εργαλείο για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της κατανόησης του γραπτού λόγου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το 42,6% του δείγματος είχε μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες. Από τα άτομα που είχαν μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες, το 67,4% δήλωσε ότι είχε δυσκολίες στην ανάγνωση ή την κατανόηση του γραπτού λόγου και από αυτούς το 39,7% δήλωσε ότι βιώνει σε σημαντικό βαθμό αισθήματα ντροπής. Επίσης, στα πλαίσια της έρευνας αυτής, φάνηκε ότι μεταξύ των ομάδων με επαρκείς και ανεπαρκείς αναγνωστικές δεξιότητες υπήρχαν σαφείς διαφορές. Οι συμμετέχοντες με ελλείψεις στην ανάγνωση και την κατανόηση γραπτών κειμένων ήταν περισσότερο άνδρες, είχαν εκπαίδευση χαμηλότερη από αυτή του γυμνασίου και είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 60 ετών.

Ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από αυτήν την έρευνα είναι ότι τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην

κατανόηση του γραπτού λόγου δυσκολεύονται να το παραδεχτούν. Είναι προφανές ότι το αίσθημα ντροπής που βιώνουν δεν τους επιτρέπει να αποκαλύψουν το πρόβλημά τους και κατ' επέκταση να ζητήσουν βοήθεια. Η ντροπή λειτουργεί αποτρεπτικά για αυτούς, καθώς φοβούνται ότι αν αποκαλύψουν τις ελλείψεις τους μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο περιφρόνησης ή απόρριψης. Από το 39,7% των συμμετεχόντων, που παραδέχτηκαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και ταυτόχρονα βιώνουν και αισθήματα ντροπής, σχεδόν τα δύο τρίτα δεν το είχαν αποκαλύψει στον ή στη σύζυγό τους, οι μισοί δεν το είχαν πει ποτέ στα παιδιά τους και τέλος το 19% δεν το είχε αποκαλύψει ποτέ σε κανέναν (Parikh, Parker, Nurss, Baker & Williams, 1996).

Μια ακόμα συμπεριφορά που παρατηρείται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι αυτή της εξωτερικής απόδοσης αιτίου. Επιγραμματικά, η εξωτερική απόδοση αιτίου συνεπάγεται ότι ένας άνθρωπος δεν μπορεί να αναγνωρίσει το μερίδιο της ευθύνης, που του αναλογεί, ως αποτέλεσμα των επιλογών και της συμπεριφοράς του και συνηθίζει να αποδίδει τις ευθύνες σε άλλα άτομα ή σε αστάθμητους παράγοντες. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι η εξωτερική απόδοση αιτίου δεν περιορίζεται μόνο σε αρνητικές καταστάσεις αλλά και σε θετικές, κατά τις οποίες το άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει ότι έχει τις ικανότητες να ολοκληρώσει ένα έργο ή να πετύχει τους στόχους του (Wardle et al., 2004).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναφερθεί ότι η απόφαση κάποιου ενήλικα να επανενταχθεί σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον και να εμπλακεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι μια ιδιαίτερα σημαντική απόφαση, ειδικότερα αν ο εκπαιδευόμενος είναι μεσήλικας, εργαζόμενος, με οικογένεια και άλλες υποχρεώσεις. Οι μεσήλικες εκπαιδευόμενοι είναι πιθανό να εκδηλώνουν άγχος λόγω των πολλών ετών που έχουν περάσει από τότε που συμμετείχαν σε δομές της εκπαίδευσης και λόγω της ηλικίας τους, η οποία μπορεί να

επηρεάσει αρνητικά τις μνημονικές τους ικανότητες και τις αντοχές τους για μελέτη και τέλος, να τους κάνει να κουράζονται πιο γρήγορα απ' ό τι οι πιο νέοι εκπαιδευόμενοι (Jegade & Kirkwood, 1994).

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία άγχους σε μεσήλικες εκπαιδευόμενους μπορούν να διαδραματίσουν οι επαγγελματικές και οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις, όπως η φροντίδα των παιδιών τους και άλλα αντίστοιχα ζητήματα, που είναι πιθανόν να περιορίσουν το χρόνο που διαθέτουν για μελέτη. Οι Knights και McDonald (1982) επισημαίνουν ότι επειδή η φροντίδα και η ανατροφή των παιδιών καθώς και η φροντίδα του νοικοκυριού είναι συνήθως γυναικείοι ρόλοι, οι γυναίκες εκπαιδευόμενες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και αντιμετωπίζουν πιο συχνά προβλήματα με τις σπουδές τους. Επιπρόσθετα, η ακαταλληλότητα του περιβάλλοντος του σπιτιού για μελέτη και τα συχνά οικονομικά προβλήματά τους είναι δυνατό να αυξήσουν τα αντιλαμβανόμενα επίπεδα άγχους τόσο στις γυναίκες όσο και στους άνδρες εκπαιδευόμενους (Jegade & Kirkwood, 1994).

Μια ακόμα ομάδα ερευνών εστιάζεται σε τραυματικές εμπειρίες και την επίδραση που μπορεί να έχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι τραυματικές εμπειρίες ποικίλουν και μπορεί να οφείλονται σε γεγονότα, όπως η ψυχολογική ή η σωματική κακοποίηση, ο βιασμός, η διάγνωση μιας επικίνδυνης για τη ζωή ασθένειας, η απώλεια εργασίας, ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, το διαζύγιο και η φτώχεια (Horsman, 2000, Pearce, 1999, Rosenwasser, 2000). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που βίωσαν στο παρελθόν ή βιώνουν στο παρόν κάποιας μορφής τραύμα υπάρχει πιθανότητα να εκδηλώσουν συμπτώματα όπως δυσκολία να ξεκινήσουν νέα έργα, ενοχή, ανησυχία για την ασφάλεια τους, κατάθλιψη, δυσκολία στο να εμπιστευτούν κάποιον, διαταραχές ύπνου, μειωμένη αυτοεκτίμηση, διαταραχές συγκέντρωσης και κρίσεις πανικού (Mojab & McDonald, 2001). Μερικές ακόμα εκδηλώσεις που μπορεί να υποδηλώνουν ότι ο

ενήλικας εκπαιδευόμενος μπορεί να έχει υποστεί κάποιας μορφής τραύμα είναι η συχνή απουσία από τα μαθήματα, η αποφυγή δοκιμασιών αξιολόγησης, ή ακατάλληλες και συχνά έντονες αντιδράσεις στα πλαίσια συζητήσεων στην τάξη ή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Kerka, 2002).

Από την άλλη μεριά, είναι σημαντικό ότι άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, που πάσχουν από άγχος και κατάθλιψη, είναι πιθανόν να ανακουφιστούν από τα συμπτώματά τους αν εμπλακούν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες (Weiss, Francis, Senf, Heist & Hargarves, 2006). Ο λόγος για τον οποίο η διαδικασία της μάθησης περιορίζει τη συμπτωματολογία της κατάθλιψης δεν είναι ξεκάθαρος, αλλά είναι πιθανό να σχετίζεται με την τόνωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευόμενων. Έχει αποδειχθεί ότι άτομα με μειωμένο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας αποφεύγουν τις προκλήσεις, εγκαταλείπουν σύντομα δύσκολα έργα και είναι επιρρεπή σε υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους (Bandura, 1977).

Η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα παρατηρείται τόσο σε περιπτώσεις ατόμων που πάσχουν από κατάθλιψη όσο και σε περιπτώσεις ανθρώπων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ειδικότερα σε περιπτώσεις ανθρώπων που αντιμετωπίζουν σημαντικές ελλείψεις στους τομείς της γραφής και της ανάγνωσης. Ειδικότερα, σε μια μελέτη διαπιστώθηκε ότι άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές ελλείψεις στους τομείς της γραφής και της ανάγνωσης έχουν σχεδόν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση με άτομα που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες ελλείψεις (Gazmararian et al., 2000).

Τα προηγούμενα ευρήματα οδήγησαν τον Francis και τους συνεργάτες του (2007) στην πραγματοποίηση έρευνας με σκοπό να μελετήσουν τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην ενίσχυση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας, σε άτομα με μειωμένες ικανότητες στους τομείς της γραφής και της ανάγνωσης και

συμπτώματα κατάθλιψης. Στην έρευνα τους συμμετείχαν 39 ενήλικες με συμπτωματολογία κατάθλιψης και ελλείψεις στους τομείς της γραφής και της ανάγνωσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευόμενων συνέβαλε σε μικρό αλλά σημαντικό βαθμό στην τόνωση του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και σε σημαντική μείωση των παρατηρούμενων καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι η βελτίωση των επιπέδων κατάθλιψης μπορεί να επιτυγχάνεται με την μεσολάβηση της ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας, που προκύπτει μέσα από την αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευόμενων.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και συγκεκριμένα ενηλίκων που φοιτούν στα ΣΔΕ Ν. Λάρισας, στην πόλη της Λάρισας και στην επαρχία Φαρσάλων. Η εργασία θα εστιάσει στη διερεύνηση παραμέτρων όπως η εξωτερική και η εσωτερική ντροπή, η ψυχοπαθολογία, η επιθετικότητα και το άγχος. Επιπρόσθετα, στόχος είναι να μελετηθούν οι σχέσεις των παραμέτρων αυτών μεταξύ τους αλλά και να διερευνηθεί αν επηρεάζονται από κοινωνικούς ή δημογραφικούς παράγοντες.

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να καταλήξει σε συμπεράσματα που θα διευρύνουν και θα εμπλουτίσουν την υπάρχουσα γνώση μας για τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ και θα οδηγήσουν ενδεχομένως σε βελτιωτικές παρεμβάσεις, τόσο μέσα από το έργο του συμβούλου ψυχολόγου όσο και του επιστημονικού χώρου γενικότερα σε θέματα υγείας, πρόληψης και αντιμετώπισης δύσκολων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων.

Υλικό και Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας» της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2010. Επιλέξαμε αυτό το χρονικό διάστημα ώστε οι εκπαιδευόμενοι (και κυρίως οι πρωτοετείς) να έχουν προλάβει να διαμορφώσει τις απόψεις τους για τη φοίτησή τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι

εκπαιδευόμενοι σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του Νομού Λάρισας και συγκεκριμένα της πόλης της Λάρισας και του Παραρτήματος του Σχολείου στα Φάρσαλα.

Πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, είχε ληφθεί σχετική άδεια από τον διευθυντή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αξιίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια εργάζεται στη συγκεκριμένη δομή (ΣΔΕ Λάρισας) για δύο σχολικές περιόδους ως Σύμβουλος ψυχολόγος, γεγονός που βοήθησε πολύ στην ανταπόκριση και τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων.

Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας, προτού συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και τις σχετικές κλίμακες, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι εμπιστευτικά και ανώνυμα και θα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από την ερευνήτρια για τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα από την ίδια την ερευνήτρια, ώστε να γίνει κατανοητό το θέμα της έρευνας στους ερωτώμενους, να δοθούν τυχόν διευκρινίσεις και να συντομεύσουμε τη διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν περίπου 30 λεπτά.

Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο κοινωνικο-δημογραφικών στοιχείων

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, που ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν, περιλάμβανε ερωτήσεις για τα δημογραφικά τους στοιχεία. Αναλυτικά, στόχος ήταν να συγκεντρωθούν πληροφορίες για το φύλο των συμμετεχόντων, την

ηλικία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής

Η Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής (Other As Shamer Scale - OAS) προέρχεται από ένα προϋπάρχον εργαλείο αξιολόγησης της ντροπής, το Internalized Shame Scale (ISS). Το ISS κατασκευάστηκε το 1993 από τον Cook. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 30 δηλώσεις, εκ των οποίων οι 24 μετρούν την ντροπή και οι υπόλοιπες 6 την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αφορά την εσωτερική ντροπή και οι προτάσεις που περιλαμβάνει αναφέρονται σε γενικές αρνητικές αξιολογήσεις του εαυτού (Goss et al., 1994).

Οι Goss, Gilbert και Allan (1994) τροποποίησαν αυτό το ερωτηματολόγιο και κατασκεύασαν το Other As Shamer scale (OAS). Αυτό το εργαλείο δημιουργήθηκε για να διερευνήσει τις αντιλήψεις του ατόμου για το πώς το βλέπουν και πώς το κρίνουν οι άλλοι. Οι προτάσεις της κλίμακας ντροπής από το ISS (Cronbach's $\alpha = 0,96$) πήραν τη μορφή «οι άλλοι με θεωρούν...», και έτσι το OAS περιλαμβάνει 18 τέτοιες προτάσεις (οι υπόλοιπες 6 δεν ήταν εφικτό να τροποποιηθούν κατά αυτόν τον τρόπο), οι οποίες απαντώνται σε μια 5βαθμη κλίμακα συχνότητας (όπου 0=Ποτέ, 1=Σπάνια, 2=Μερικές φορές, 3=Συχνά και 4=Πάντα).

Οι προτάσεις του OAS διαιρούνται σε τρεις υποκλίμακες, το αίσθημα κατωτερότητας (inferior), το αίσθημα κενού (empty) και την αντίληψη του ατόμου για την αντίδραση των άλλων όταν κάνει λάθη (mistakes). Ο τελικός βαθμός του OAS προκύπτει από την άθροιση των βαθμών κάθε ερώτησης. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's α του OAS στο ελληνικό δείγμα είναι 0,87. Το OAS έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μελέτες σχετικές με το συναίσθημα της ντροπής (Gilbert et

al., 1996, Gilbert & Miles, 2000, Gilbert et al., 2003b, Benn et al., 2005).

Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής

Η Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής (Experience of Shame Scale - ESS) κατασκευάστηκε το 2002 από τους Andrews, Qian και Valentine. Αφορμή για την κατασκευή της ήταν η αποτελεσματικότητα της δομημένης συνέντευξης των Andrews και Hunter για την αξιολόγηση του συναισθήματος της ντροπής, στην πρόβλεψη της ψυχοπαθολογίας. Το ESS, λοιπόν, κατασκευάστηκε σύμφωνα με τις ίδιες αρχές με την ανωτέρω μέθοδο αξιολόγησης της ντροπής, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η προβλεπτική ισχύς της συνέντευξης για την αξιολόγηση της ντροπής έγκειται στη μέθοδο καθ' αυτή, ή στην αντίληψη για την ντροπή και τις ευθείες ερωτήσεις που έχει αυτή η μέθοδος (Andrews et al., 2002).

Το ESS εκτιμά τρεις διαφορετικούς τύπους ντροπής, τη χαρακτηρολογική ντροπή (characterological shame), τη συμπεριφορική ντροπή (behavioral shame) και τη σωματική ντροπή (bodily shame). Καθένας από αυτούς τους τύπους ντροπής αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς, όπως οι συνήθειες του ατόμου (χαρακτηρολογική ντροπή), οι λανθασμένες πράξεις του (συμπεριφορική ντροπή) ή η εικόνα του σώματός του (σωματική ντροπή). Συνολικά καλύπτονται 8 θέματα που αφορούν το συναίσθημα της ντροπής, καθένα από τα οποία έχει ένα βιωματικό, ένα γνωστικό και ένα συμπεριφορικό στοιχείο. Για παράδειγμα, το άτομο ρωτάται αν ένιωσε ντροπή για τις προσωπικές του συνήθειες, εάν τον έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για αυτές και εάν έχει προσπαθήσει να τις κρύψει ή να τις συγκαλύψει (Andrews et al., 2002).

Περιλαμβάνει συνολικά 25 ερωτήσεις, καθώς για τη σωματική ντροπή υπάρχει μία επιπλέον πρόταση που αναφέρεται στην

αποφυγή των καθρεπτών (3 τομείς X 8 θέματα + 1 επιπλέον = 25). Οι ερωτήσεις απαντώνται σε μια 4βαθμη κλίμακα Likert, η οποία υποδηλώνει τη συχνότητα με την οποία το άτομο έχει βιώσει αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση, εντός του περασμένου έτους (όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3= Συγκρατημένα και 4= Πάρα πολύ).

Η Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής εντάσσεται στα ερωτηματολόγια που μετρούν αποκλειστικά την τάση για την ντροπή (και όχι ταυτόχρονα και την τάση για ενοχή), και εκτιμά την ντροπή ως ένα σταθερό παράγοντα της διάθεσης του ατόμου και όχι ως παροδική αντίδραση σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Tangney & Dearing, 2002). Ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι 0,92 (Andrews et al., 2002), και στο ελληνικό δείγμα 0,93. Έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς μελετητές, και έχει ερευνηθεί η ικανότητά του να αναδεικνύει τη σχέση της ντροπής με τα καταθλιπτικά συμπτώματα (Andrews et al., 2002).

Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας

Η Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας (SCL-90), η οποία αναπτύχθηκε από τον Derogatis (1977), αφορά την καταγραφή της υπάρχουσας ψυχοπαθολογίας. Αποτελείται από 90 ερωτήσεις, οι οποίες περιγράφουν ψυχολογικές, συμπεριφορικές και σωματικές αιτιάσεις στη βάση 9 υποκλιμάκων. Οι τελευταίες συμπεριλαμβάνουν τη σωματοποίηση, τον ιδεοψυχαναγκασμό, τη διαπροσωπική ευαισθησία, την κατάθλιψη, την επιθετικότητα, το φοβικό άγχος, τον παρανοειδή ιδεασμό και τον ψυχωτισμό. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (όπου 0=Καθόλου, 1=Λίγο, 2=Μέτρια, 3=Αρκετά και 4=Υπερβολικά).

Πέραν του εξαγόμενου δείκτη για κάθε υποκλίμακα, προκύπτουν επιπλέον 3 συνολικοί δείκτες, οι οποίοι αποτελούν το γενικό δείκτη συμπτωμάτων, το δείκτη για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων και το δείκτη ενόχλησης των θετικών συμπτωμάτων

αντίστοιχα. Η προσαρμογή της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό παρουσίασε ικανοποιητική εγκυρότητα κριτηρίου και συγκλίνουσα εγκυρότητα, καθώς και σημαντικές συσχετίσεις των υποκλιμάκων της με συναφείς υποκλίμακες του MMPI (Ντώνιας και συν, 1991).

Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας

Το Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της επιθετικότητας (Hostility and Direction of Hostility Questionnaire – HDHQ) είναι ένα αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο μετράει την επιθετικότητα ως στάση (Caine et al., 1967). Αφορά τη μέτρηση ενός ευρέος φάσματος από πιθανές εκδηλώσεις της επιθετικότητας. Αντανακλά την ετοιμότητα για απάντηση με εχθρική συμπεριφορά και μια τάση εκτίμησης προσώπων, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού, με τρόπο δυσμενή και αρνητικό. Η επιθετικότητα όπως μετριέται με το HDHQ δεν έχει καθόλου σχέση με σωματική επιθετικότητα και σωματική βιαιότητα.

Αποτελείται από 5 υποκλίμακες στα 52 είδη του Καταλόγου Πολυφασικής Προσωπικότητας του Πανεπιστημίου της Minnesota (Minnesota Multiphasic Personality Inventory – MMPI). Τρεις υποκλίμακες, η παρορμητική επιθετικότητα (acting-out hostility), η επίκριση των άλλων (criticism of others), και παρανοειδής επιθετικότητα (paranoid hostility) αφορούν την εξωστρεφή επιθετικότητα και αποτελούν μετρήσεις μεγάλης ποινικότητας. Δύο υποκλίμακες, η αυτο-επίκριση (self-criticism) και παραληρηματική ενοχή (guilt) αφορούν την ενδοστρεφή επιθετικότητα και αφορούν μετρήσεις αυτοτιμωρίας. Το άθροισμα και των πέντε υποκλιμάκων αντανακλά τη συνολική επιθετικότητα.

Τα αποδεκτά πρότυπα (Caine et al., 1967) για τη συνολική επιθετικότητα σε φυσιολογικό πληθυσμό είναι ανάμεσα σε 12 έως 14, αλλά υψηλότερα όρια έχουν επίσης προταθεί (McPherson,

1988). Η εγκυρότητα των παραμέτρων του ερωτηματολογίου έχει διαπιστωθεί από πολλές μελέτες. Το HDHQ έχει χρησιμοποιηθεί στον Ελληνικό φυσιολογικό πληθυσμό (Economou & Angelopoulos, 1989, Αγγελόπουλος και συν., 1987, Αγγελόπουλος, 1984) σε ψυχιατρικούς (Lyketsos et al., 1978) και άτομα που ντράπηκαν (Drosos et al., 1989, Sifneos, 1986).

Ερωτηματολόγιο Άγχους του Spielberg

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα από τους Α. Λιάκο και Σ. Γιαννίτση και χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες: η πρώτη (State Anxiety) αναφέρεται στο παροδικό άγχος, δηλαδή στο άγχος που μπορεί να χαρακτηρίζει το άτομο λόγω της παρούσας κατάστασης που βιώνει και η οποία γίνεται αντιληπτή από τις υποκειμενικές εκδηλώσεις ψυχικής έντασης και τις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Η δεύτερη υποκλίμακα (Trait Anxiety) αναφέρεται στο άγχος που βιώνει το άτομο ως μόνιμη κατάσταση ή στην "ετοιμότητα" του ατόμου να εκδηλώνει άγχος, όταν αντιμετωπίζει απειλητικές καταστάσεις, και το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του.

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 40 δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό στον οποίο τους χαρακτηρίζουν οι περιγραφές της κάθε δήλωσης σε μια 4βαθμη κλίμακα Likert (όπου 1=Καθόλου, 2= Κάπως, 3=Μέτρια και 4=Πάρα πολύ). Τα πρώτα 20 θέματα αφορούν το πώς αισθάνεται κανείς τη στιγμή που απαντά στο ερωτηματολόγιο (το άγχος ως κατάσταση), ενώ τα υπόλοιπα 20 θέματα απαντώνται με βάση το πώς το άτομο αισθάνεται γενικά (άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας).

Όπως αναφέρθηκε υπάρχουν δύο υποκλίμακες: η State Anxiety (θέματα 1-20) και η Trait Anxiety (θέματα 21-40). Οι ερωτήσεις 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 33, 36 και 39

βαθμολογούνται αντίστροφα ($4=1$), ($3=2$), ($2=3$), ($1=4$). Η βαθμολόγηση γίνεται με την άθροιση όλων των απαντήσεων. Το εύρος των τιμών της κάθε υποκλίμακας είναι από 20 έως 80.

Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 73 τελειόφοιτων της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η μέση τιμή για το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ήταν 34,54 για τους άνδρες και 37,47 για τις γυναίκες. Η μέση τιμή για το άγχος ως κατάσταση ήταν 35,11 για τους άνδρες και 37,34 για τις γυναίκες. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και εγκυρότητα κριτηρίου. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας και η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων έχουν κριθεί ικανοποιητικές.

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση και την περιγραφή των δημογραφικών και ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στοιχεία των κατανομών (εύρος τιμών, μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διάμεσος τιμή) των εκπαιδευόμενων ως προς τις απαντήσεις τους σε κάθε Κλίμακα καθώς και σε κάθε υποκλίμακα.

Στα πλαίσια της στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι στατιστικοί δείκτες και έλεγχοι:

- Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για τον υπολογισμό του συντελεστή αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.
- Ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών.
- Ο στατιστικός έλεγχος t -test του Student για τη σύγκριση των μέσων όρων δυο διαφορετικών ομάδων.
- Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με εφαρμογή του post-hoc στατιστικού ελέγχου του Scheffé για τον έλεγχο των σχέσεων

ανάμεσα σε ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές, οι οποίες είχαν περισσότερες από δύο κατηγορίες.

- Η δοκιμασία χ^2 του Pearson για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών.

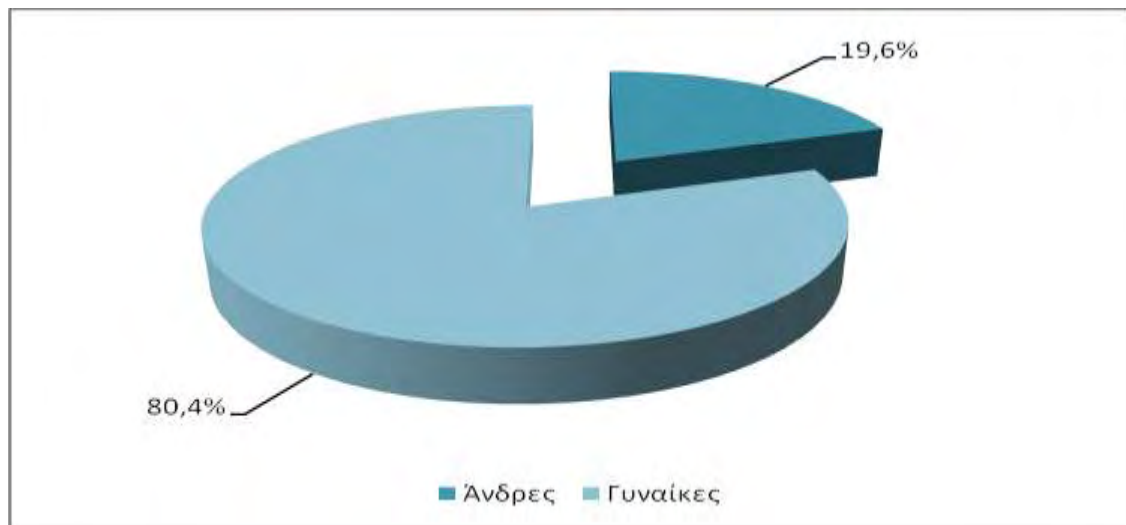
Οι στατιστικές αναλύσεις που αφορούσαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν στα προγράμματα Excel και SPSS, ενώ οι στατιστικές αναλύσεις που αφορούσαν τις συγκρίσεις των ποσοτικών και κατηγορικών μεταβλητών, καθώς και τις συσχετίσεις των μεταβλητών εφαρμόστηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, έκδοση 16.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) με τη βοήθεια ειδικού στατιστικού αναλυτή. Τέλος, το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ως $p=0,05$.

Αποτελέσματα

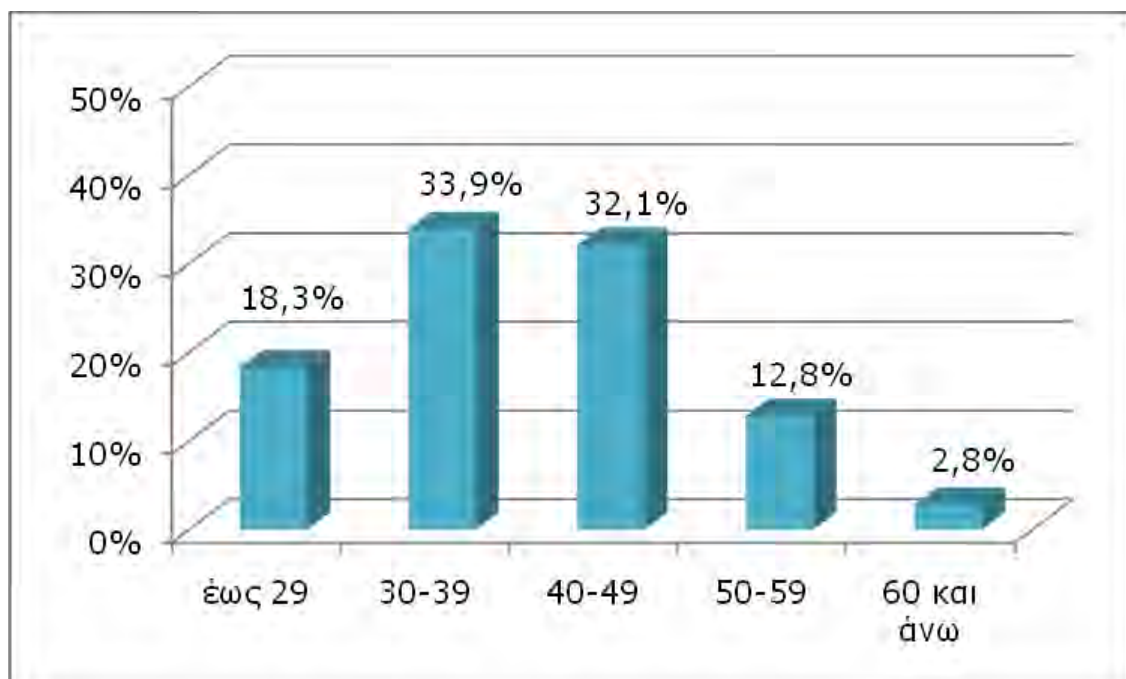
Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευόμενων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 112. Από αυτούς περίπου 3 στους 4, δηλαδή 90 άτομα, ήταν γυναίκες (Διάγραμμα 1). Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν $37,77 \pm 10,10$ έτη και δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία ανδρών και γυναικών εκπαιδευόμενων [$t(110)=0,645$, $p=0,520$]. Όπως φαίνεται και στο σχετικό διάγραμμα, η συχνότερη ηλικιακή κατηγορία στο δείγμα μας ήταν αυτή των 30 - 39 ετών [$\chi^2(4)=37,743$, $p<0,001$] ακολουθούμενη από αυτή των 40-49 ετών. Τη μικρότερη εκπροσώπηση στο δείγμα μας είχε η ηλικιακή κατηγορία 60 ετών και άνω (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 1. Φύλο συμμετεχόντων



Διάγραμμα 2. Ηλικία συμμετεχόντων ανά κατηγορίες

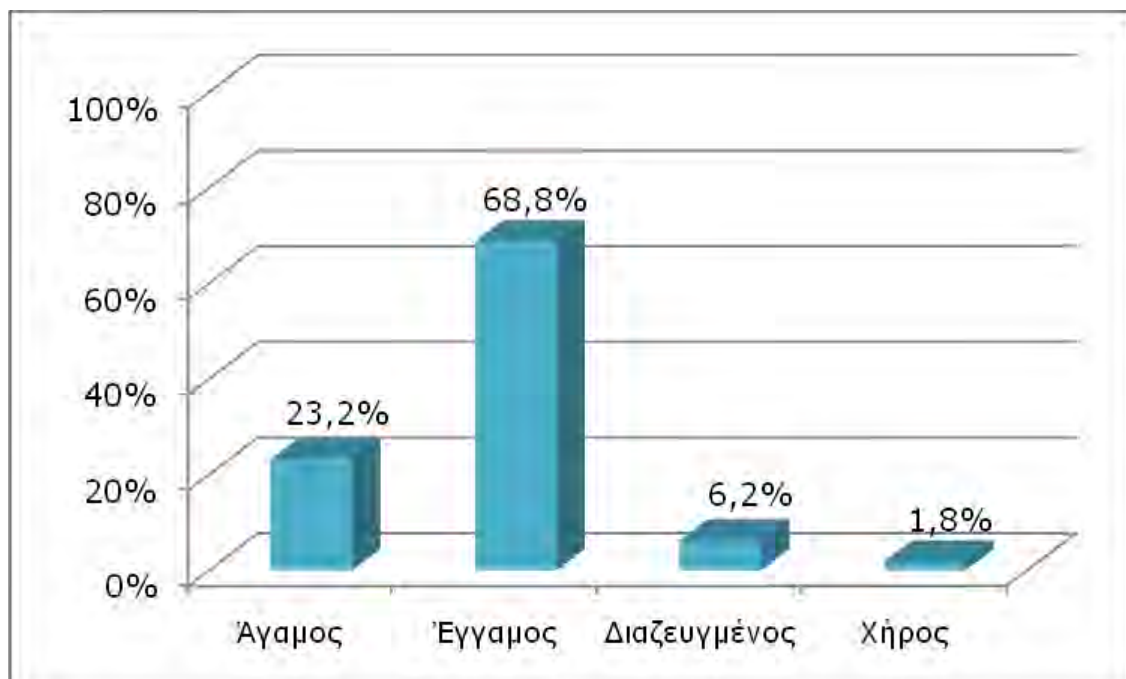


Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων φάνηκε ότι η πλειοψηφία τους ήταν παντρεμένοι, ενώ οι διαζευγμένοι και οι χήροι ήταν η πιο σπάνια οικογενειακή κατηγορία στο δείγμα αυτής της έρευνας (Διάγραμμα 3). Μελετώντας τη κατανομή της οικογενειακής κατάστασης στα δύο φύλα,

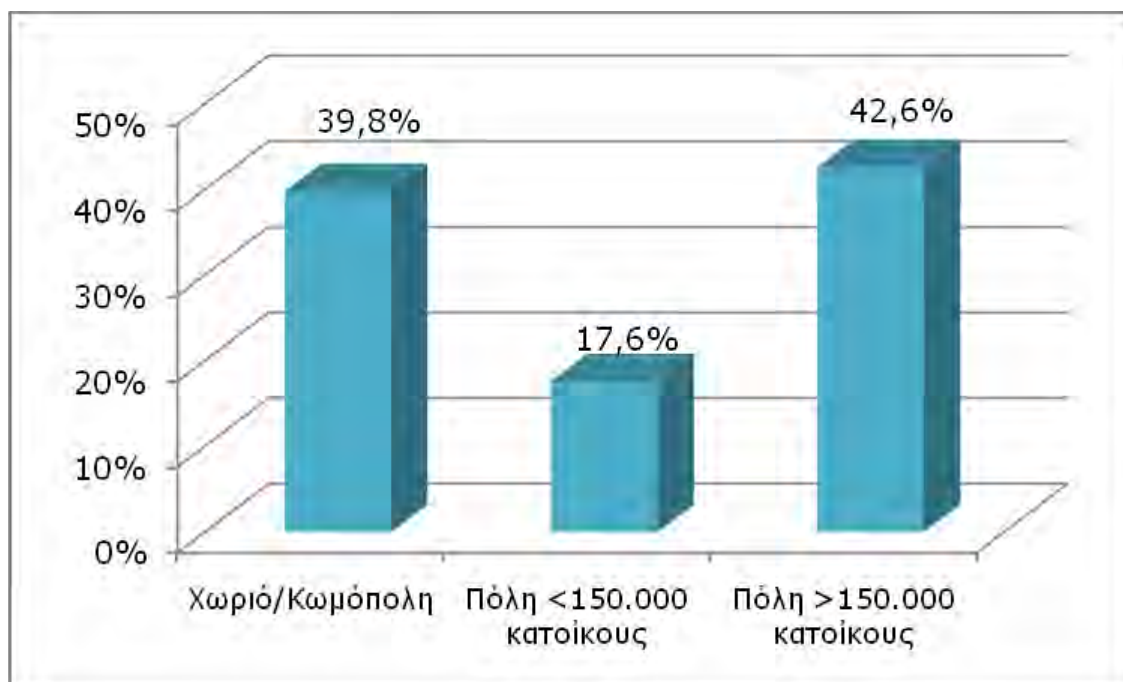
παρατηρήθηκε ότι όλοι οι διαζευγμένοι ή χήροι του δείγματος ήταν γυναίκες και το ποσοστό των παντρεμένων γυναικών (71,1%) ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο (59,1%) των ανδρών, ενώ το αντίστροφο συνέβαινε στην κατηγορία των άγαμων (ποσοστά 18,9% στις γυναίκες έναντι 40,9% στους άντρες) [$\chi^2(2)=6,264$, $p<0,044$].

Μια ακόμα δημογραφική μεταβλητή που μελετήθηκε ήταν ο τόπος διαμονής των εκπαιδευόμενων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το 42,6% από αυτούς ζει σε πόλη με πληθυσμό μεγαλύτερο των 150.000 κατοίκων, το 38,9% ζει σε χωριό ή κωμόπολη και οι υπόλοιποι ζουν σε πόλεις με πληθυσμό μικρότερο των 150.000 κατοίκων (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 3. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων



Διάγραμμα 4. Τόπος διαμονής συμμετεχόντων

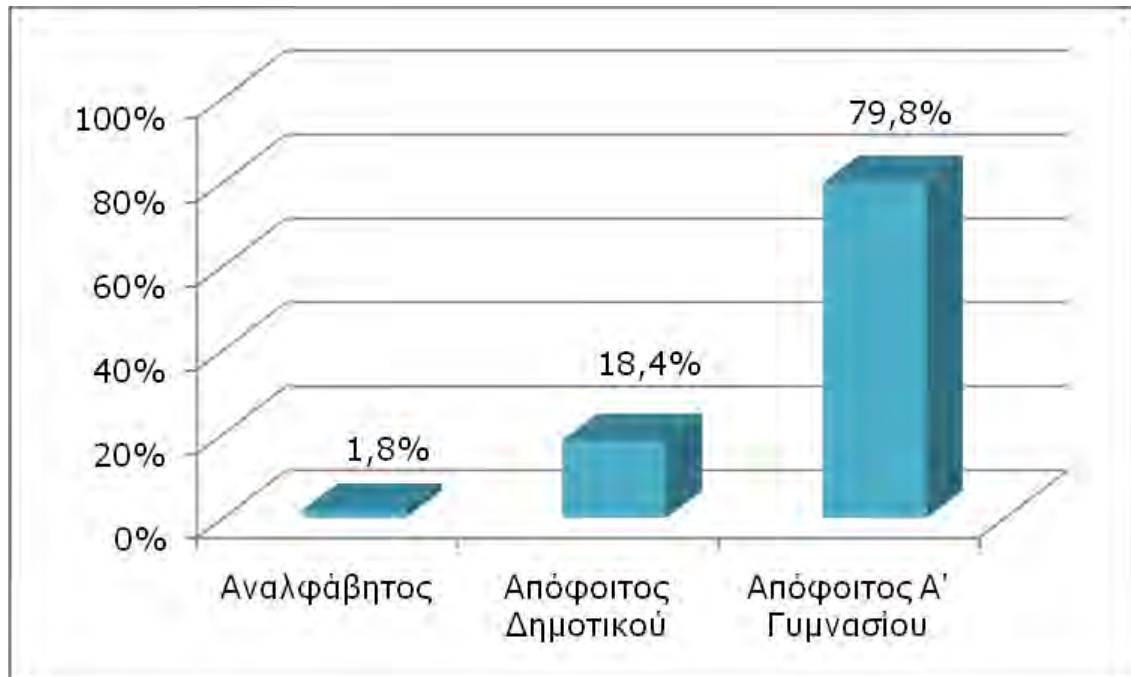


Περίπου 4 στους 5 συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι της Α' τάξης του γυμνασίου και οι υπόλοιποι ήταν απόφοιτοι του δημοτικού. Από το σύνολο των εκπαιδευόμενων μόνο 2 άτομα δήλωσαν ότι είναι αναλφάβητοι (Διάγραμμα 5). Ως βασικότεροι λόγοι για τη φοίτηση των εκπαιδευόμενων σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας επισημάνθηκαν η επιθυμία για γνώσεις και η απόκτηση του απολυτηρίου με στόχο την εύρεση εργασίας ή τη βελτίωση της ήδη υπάρχουσας. Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν λόγους όπως η εκπλήρωση της επιθυμίας για το απολυτήριο, η γνωριμία με το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και η ανταπόκριση στην ευκαιρία που τους δόθηκε.

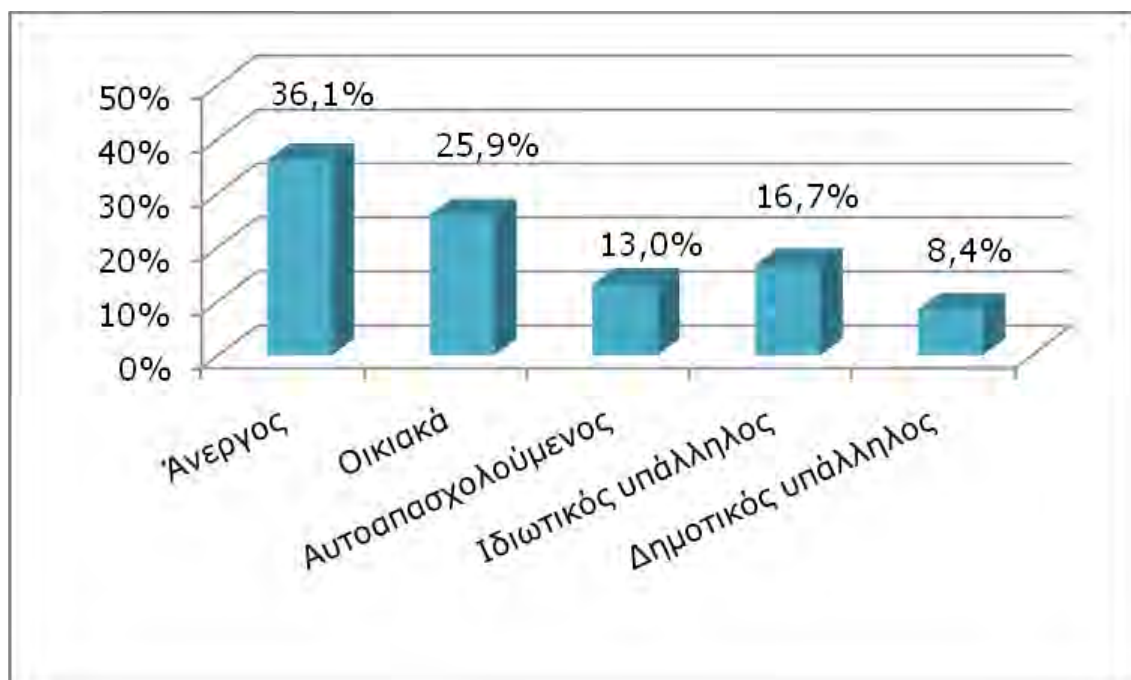
Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν για την επαγγελματική κατάσταση των συμμετεχόντων έδειξαν ότι μόνο το 38,1% των εκπαιδευόμενων κατείχε κάποια θέση εργασίας. Τα άτομα που δήλωσαν ότι εργάζονται ήταν είτε αυτοαπασχολούμενοι είτε ιδιωτικοί υπάλληλοι είτε εργάζονταν σε κάποια δημόσια ή δημοτική επιχείρηση

(Διάγραμμα 6). Ορισμένες από τις εργασίες που αναφέρθηκαν ήταν αυτές του αγρότη, του καθαριστή, του οδηγού και του πωλητή.

Διάγραμμα 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχόντων



Διάγραμμα 6. Επαγγελματική κατάσταση συμμετεχόντων



Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής

Η αξιολόγηση του αισθήματος ντροπής πραγματοποιήθηκε με την Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής, η οποία αποτελείται από 18 προτάσεις και αξιολογεί τις αντιλήψεις του ατόμου για το πώς το βλέπουν και πώς το κρίνουν οι άλλοι. Κάθε πρόταση μπορεί να βαθμολογηθεί σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert (από 0=Ποτέ έως 4=Πάντα). Η Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής επιτρέπει, εκτός από τη συνολική αξιολόγηση της εξωτερικής ντροπής, και την αξιολόγηση τριών επιμέρους στοιχείων: α) του αισθήματος κατωτερότητας, β) του αισθήματος κενού και γ) της αντίληψης του ατόμου για την αντίδραση των άλλων όταν κάνει λάθη.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για τη συνολική κλίμακα ήταν 0,865. Η τιμή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα καλή και υποδηλώνει την υψηλή αξιοπιστία της.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) παρουσιάζονται το εύρος των πιθανών τιμών (ελάχιστη δυνατή έως μέγιστη δυνατή βαθμολογία), οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η διάμεσος τιμή της βαθμολογίας των εκπαιδευόμενων στις υποκλίμακες και στο σύνολο της Κλίμακας Εξωτερικής Ντροπής.

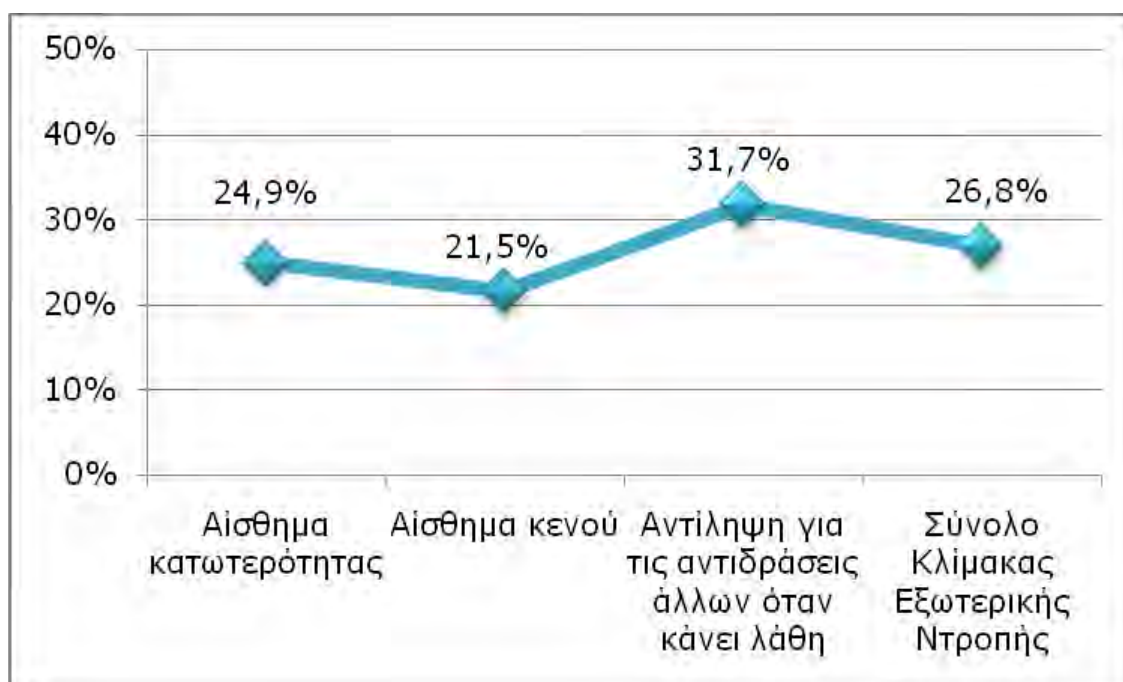
Πίνακας 1. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές στις υποκλίμακες και στο σύνολο της Κλίμακας Εξωτερικής Ντροπής

	Εύρος τιμών	Μέσος όρος \pm Τυπική απόκλιση	Διάμεσος τιμή
Αίσθημα κατωτερότητας	0-28	6,96 \pm 4,23	6
Αίσθημα κενού	0-16	3,44 \pm 2,98	3

Αντίληψη για τις αντιδράσεις των άλλων όταν κάνει λάθη	0-24	7,61±4,23	7
Σύνολο Κλίμακας Εξωτερικής Ντροπής	0-72	19,29±9,99	17

Για λόγους σύγκρισης των βαθμολογιών μεταξύ τους έγινε μετατροπή τους σε ποσοστά, τα οποία παρουσιάζονται στο διάγραμμα 7. Με βάση αυτή τη μετατροπή διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις αντιδράσεις των άλλων όταν υποπίπτουν σε λάθη και τη χαμηλότερη στην υποκλίμακα που αναφέρεται στο αίσθημα κενού. Η υψηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα για τις αντιλήψεις σχετικά με τις αντιδράσεις των άλλων όταν υποπίπτουν σε λάθη συνεπάγεται, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι οι άλλοι αναζητούν τα λάθη τους, ότι οι άλλοι είναι επικριτικοί όταν κάνουν λάθη, ότι απομακρύνονται από αυτούς ή ότι πάντα θυμούνται τα λάθη τους. Αντίθετα, η χαμηλή βαθμολογία στην υποκλίμακα που αναφέρεται στο αίσθημα κενού συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν πιστεύουν, σε μεγάλο βαθμό, ότι οι άλλοι τους θεωρούν εύθραυστους, ότι τους βλέπουν ως κενούς και ανεκπλήρωτους, ότι κάτι τους λείπει ή ότι έχουν χάσει τον έλεγχο του σώματος και των συναισθημάτων τους.

Διάγραμμα 7. Βαθμολογίες στις υποκλίμακες και στο σύνολο της Κλίμακας Εξωτερικής Ντροπής μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά



Τόσο η συνολική βαθμολογία όσο και οι βαθμολογίες στις υποκλίμακες δε φάνηκε να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία, τον τόπο διαμονής, την οικογενειακή ή την επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων. Το μόνο που διαπιστώθηκε ήταν αρνητική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των συμμετεχόντων με τη βαθμολογία στην υποκλίμακα που σχετίζεται με αισθήματα κατωτερότητας (Pearson's $r=-0,207$, $p=0,031$) και με τη συνολική βαθμολογία στην Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής (Pearson's $r=-0,189$, $p=0,049$). Οι συσχετίσεις αυτές δείχνουν ότι όσο πιο χαμηλό ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων τόσο πιο υψηλή βαθμολογία είχαν στην υποκλίμακα του αισθήματος κατωτερότητας και συνολικά στην Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πιο έντονα αισθήματα κατωτερότητας και ντροπής.

Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής

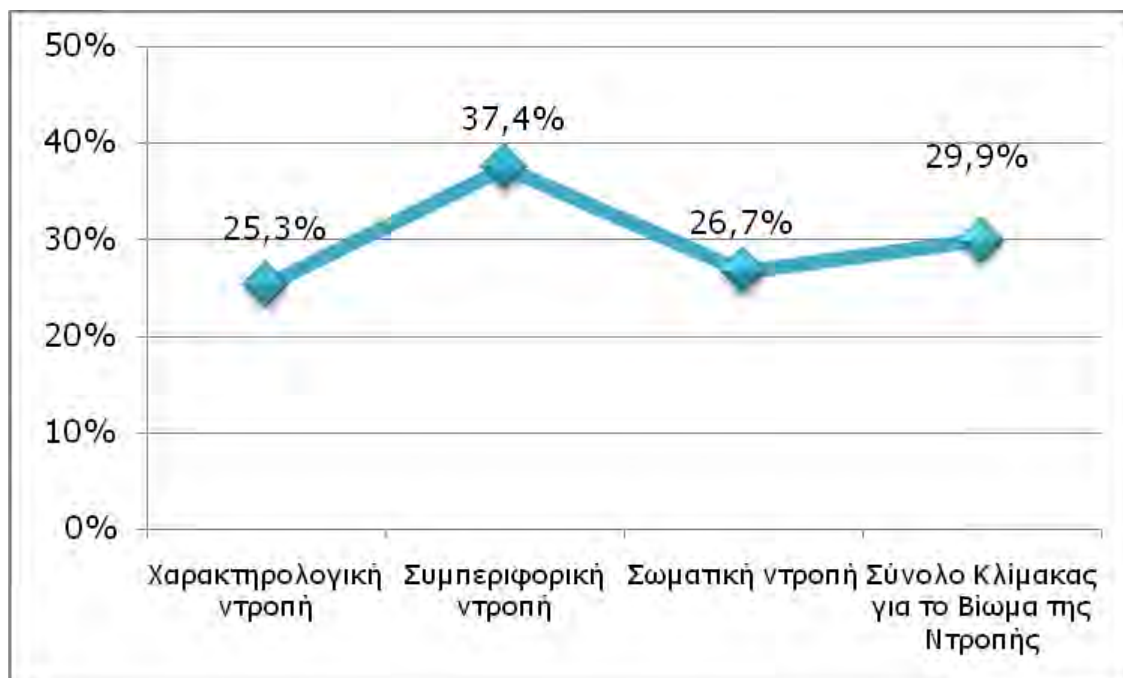
Το βίωμα της ντροπής αξιολογήθηκε με την Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής. Στην κλίμακα αυτή περιλαμβάνονται 25 ερωτήσεις, που βαθμολογούνται σε 4βαθμη κλίμακα Likert (από 1=Καθόλου έως 4=Πάρα πολύ). Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει μια βαθμολογία για το σύνολο της κλίμακας και τρεις επιμέρους βαθμολογίες για τις υποκλίμακες της χαρακτηρισολογικής ντροπής, της συμπεριφορικής ντροπής και της σωματικής ντροπής. Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το σύνολο της Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής ήταν 0,920.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις τρεις υποκλίμακες και για το σύνολο της Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής και στο επόμενο διάγραμμα η αντίστοιχη μετατροπή τους σε ποσοστά (Διάγραμμα 8).

Πίνακας 2. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές στις υποκλίμακες και στο σύνολο της Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής

	Εύρος τιμών	Μέσος όρος \pm Τυπική απόκλιση	Διάμεσος τιμή
Χαρακτηρολογική ντροπή	12-48	21,11 \pm 6,01	20
Συμπεριφορική ντροπή	9-36	19,09 \pm 6,46	17
Σωματική ντροπή	4-16	7,21 \pm 3,25	6,5
Σύνολο Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής	25-100	47,40 \pm 13,36	45

Διάγραμμα 8. Βαθμολογίες στις υποκλίμακες και στο σύνολο της Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά



Την πιο υψηλή βαθμολογία σημείωσαν οι εκπαιδευόμενοι στην υποκλίμακα της συμπεριφορικής ντροπής και τη χαμηλότερη σε αυτήν της χαρακτηρολογικής ντροπής. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι νιώθουν σε μεγάλο βαθμό ντροπή όταν κάνουν κάτι λάθος, ότι τους απασχολεί τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς όταν κάνουν κάτι λάθος, ότι προσπαθούν να το κρύψουν ή να το συγκαλύψουν, ότι αποφεύγουν ανθρώπους που τους είδαν να αποτυγχάνουν και άλλες αντίστοιχες συμπεριφορές. Αντίθετα, σε μικρότερο βαθμό νιώθουν ντροπή για κάποια από τις προσωπικές τους συνήθειες, για τη συμπεριφορά τους απέναντι σε άλλους, για τις ικανότητές τους και γενικά για κάποια από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Οι βαθμολογίες στις υποκλίμακες της χαρακτηρολογικής και της συμπεριφορικής ντροπής καθώς και η συνολική βαθμολογία της Κλίμακας για το Βίωμα της Ντροπής δε σχετίστηκαν με κανέναν από τους δημογραφικούς παράγοντες. Όσον αφορά στην υποκλίμακα της

σωματικής ντροπής αυτή φάνηκε να επηρεάζεται μόνο από τον παράγοντα του φύλου [$t(110)=-3,079, p=0,003$]. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευόμενες δήλωσαν, περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες συνεκπαιδευόμενους τους, ότι νιώθουν ντροπή για το σώμα τους ή για κάποιο σημείο του, ότι τους απασχολεί τι σκέφτονται οι άλλοι για την εμφάνισή τους, ότι αποφεύγουν να κοιτάξουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη και ότι έχουν την επιθυμία να κρύψουν ή να συγκαλύψουν το σώμα τους ή κάποιο σημείο του σώματός τους.

Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας (SCL-90)

Τα επίπεδα ψυχοπαθολογίας στο δείγμα μας μελετήθηκαν με την Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας (SCL-90). Η κλίμακα αποτελείται από 90 ερωτήσεις, που αξιολογούν ψυχολογικές, συμπεριφορικές και σωματικές παραμέτρους. Οι ερωτήσεις αυτές χωρίζονται σε εννέα θεματικά πεδία για τα οποία υπολογίζονται και οι αντίστοιχες βαθμολογίες. Τα πεδία αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Σωματοποίηση
- Ιδεοψυχαναγκασμός
- Διαπροσωπική ευαισθησία
- Κατάθλιψη
- Άγχος
- Επιθετικότητα
- Φοβικό άγχος
- Παρανοειδής ιδεασμός
- Ψυχωτισμός

Καθεμία από τις ερωτήσεις βαθμολογείται σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert (από 0=Καθόλου έως 4=Υπερβολικά). Ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το σύνολο της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας στο δείγμα μας ήταν 0,972.

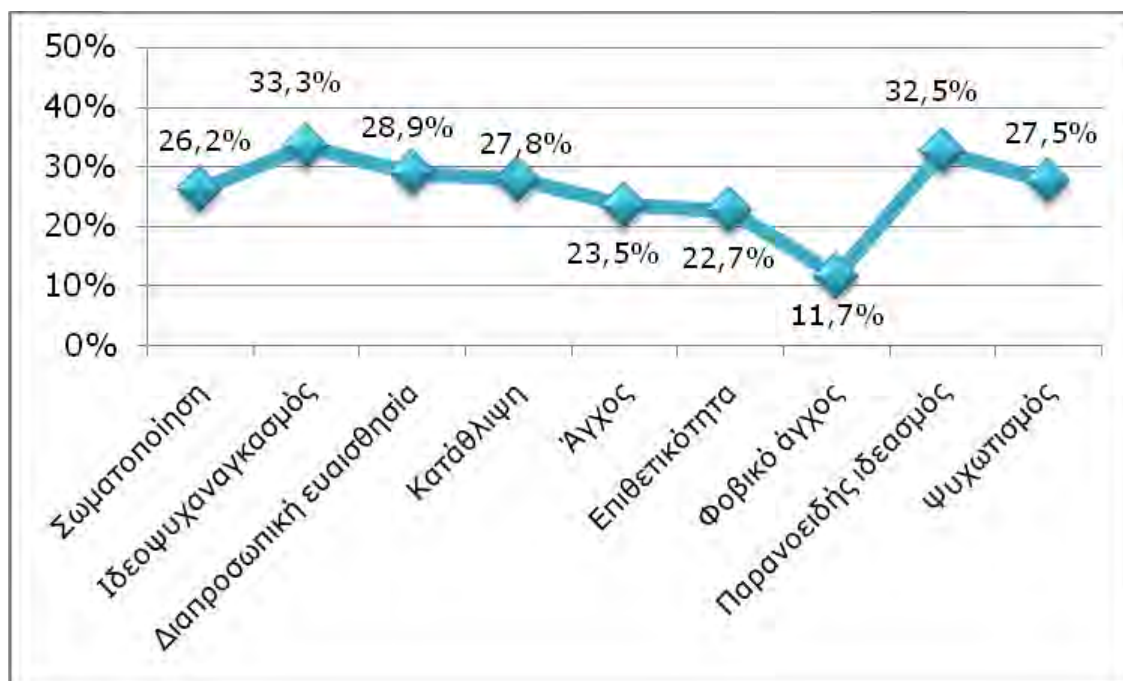
Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις υποκλίμακες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας (Πίνακας 3) και έπειτα

το διάγραμμα με την μετατροπή του μέσου όρου κάθε υποκλίμακας σε ποσοστά, ώστε να είναι πιο εύκολη η σύγκριση των βαθμολογιών των υποκλιμάκων μεταξύ τους (Διάγραμμα 9).

Πίνακας 3. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές στις υποκλίμακες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας

	Εύρος τιμών	Μέσος όρος ±Τυπική απόκλιση	Διάμεσος τιμή
Σωματοποίηση	0-48	12,59±9,96	10
Ιδιοψυχαναγκασμός	0-40	13,33±7,80	12
Διαπροσωπική ευαισθησία	0-36	10,41±6,26	10
Κατάθλιψη	0-52	14,45±8,90	12,5
Άγχος	0-40	9,41±7,95	7
Επιθετικότητα	0-24	5,45±4,93	4
Φοβικό άγχος	0-28	3,27±3,58	2
Παρανοειδής ιδεασμός	0-24	7,79±4,79	7
Ψυχωτισμός	0-40	6,60±5,00	6

Διάγραμμα 9. Βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά



Οι υψηλότερες βαθμολογίες σημειώθηκαν στις υποκλίμακες του ιδεοψυχαναγκασμού και του παρανοειδή ιδεασμού και η χαμηλότερη στην υποκλίμακα του φοβικού άγχους. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την τάση να εκδηλώνουν περισσότερο συμπεριφορές που υποδηλώνουν ιδεοψυχαναγκασμό και παρανοειδή ιδεασμό, όπως ότι πρέπει να ελέγχουν ξανά και ξανά ό,τι κάνουν ή ότι αισθάνονται ότι τους παρακολουθούν ή ότι μιλούν για αυτούς, και λιγότερο συμπεριφορές φοβικού άγχους, όπως να αισθάνονται φόβο όταν βρίσκονται σε ανοιχτούς χώρους ή σε δρόμους, να φοβούνται να βγουν μόνοι έξω από το σπίτι τους ή να φοβούνται να ταξιδέψουν με λεωφορείο ή τρένο.

Η Κλίμακα Ψυχοπαθολογίας, εκτός από τις υποκλίμακες που προαναφέρθηκαν, δίνει τη δυνατότητα να υπολογιστούν και τρεις δείκτες: α) ο γενικός δείκτης συμπτωμάτων, β) ο δείκτης για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων και γ) ο δείκτης ενόχλησης των θετικών συμπτωμάτων. Ο γενικός δείκτης συμπτωμάτων επιτρέπει να

κατανοήσει κάποιος την έκταση κάποιας ψυχοπαθολογικής διαταραχής. Ο δείκτης για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων αντιστοιχεί στον αριθμό των συμπτωμάτων που παραδέχονται ότι αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες ανεξάρτητα από το επίπεδο ενόχλησης που τους προκαλούν. Τέλος, ο δείκτης ενόχλησης των θετικών συμπτωμάτων αντανακλά το μέσο επίπεδο ενόχλησης που προκαλείται από τα αναφερόμενα συμπτώματα.

Πίνακας 4. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές για τους δείκτες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας

	Εύρος Τιμών	Μέσος όρος ±Τυπική	Διάμεσος τιμή
Γενικός δείκτης συμπτωμάτων	0-4	1,00±0,58	0,90
Δείκτης για το σύνολο των θετικών	0-90	47,35±19,16	48
Δείκτης ενόχλησης των θετικών συμπτωμάτων	1-4	1,79±0,50	1,71

Διάγραμμα 10. Βαθμολογίες για τους δείκτες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά



Ο δείκτης με την υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τους άλλους δύο ήταν αυτός για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων. Ο γενικός δείκτης συμπτωμάτων και ο δείκτης ενόχλησης των θετικών συμπτωμάτων είχαν παρόμοιες τιμές.

Η επίδραση του φύλου, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, ήταν αρκετά σημαντική για αρκετές από τις υποκλίμακες της Κλίμακας ψυχοπαθολογίας καθώς και για τους τρεις δείκτες της. Είναι χαρακτηριστικό ότι για όλες τις περιπτώσεις, όπου η επίδραση του φύλου διαπιστώθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική, οι γυναίκες είχαν αρκετά πιο υψηλές βαθμολογίες συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευόμενους. Οι γυναίκες είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες της σωματοποίησης, του ιδεοψυχαναγκασμού, της κατάθλιψης, του άγχους, του παρανοειδούς ιδεασμού και στο γενικό δείκτη συμπτωμάτων, το δείκτη για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων και το δείκτη ενόχλησης θετικών συμπτωμάτων. Οι διαπιστώσεις αυτές συνεπάγονται ότι οι γυναίκες εκπαιδευόμενες στο

δείγμα μας εκδήλωναν περισσότερα συμπτώματα ψυχοπαθολογίας απ' ότι οι άνδρες συν-εκπαιδευόμενοι τους.

Πίνακας 5. Επίδραση του φύλου στις υποκλίμακες και τους δείκτες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας

Υποκλίμακα / Δείκτης	Φύλο	Μέσος όρος	P
Σωματοποίηση	Άνδρες	5,95	0,001
	Γυναίκες	14,13	
Ιδεοψυχαναγκασμός	Άνδρες	8,57	0,002
	Γυναίκες	14,44	
Κατάθλιψη	Άνδρες	9,05	0,001
	Γυναίκες	15,77	
Άγχος	Άνδρες	4,18	0,001
	Γυναίκες	10,69	
Παρανοειδής ιδεασμός	Άνδρες	5,77	0,027
	Γυναίκες	8,29	
Γενικός δείκτης συμπτωμάτων	Άνδρες	0,63	0,001
	Γυναίκες	1,09	
Δείκτης για το σύνολο θετικών συμπτωμάτων	Άνδρες	35,18	0,001
	Γυναίκες	50,32	
Δείκτης ενόχλησης θετικών συμπτωμάτων	Άνδρες	1,54	0,010
	Γυναίκες	1,85	

Ένας ακόμα παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογίες σε ορισμένες από τις υποκλίμακες και τους δείκτες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας ήταν αυτός της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, οι βαθμολογίες που

διαφοροποιούνταν περισσότερο ήταν αυτές των υποκλιμάκων της σωματοποίησης [$F(3,108)=4,079$, $p=0,009$], του άγχους [$F(3,108)=6,033$, $p=0,001$] και του ιδεοψυχαναγκασμού [$F(3,108)=5,762$, $p=0,001$], καθώς και ο γενικός δείκτης συμπτωμάτων [$F(3,108)=1,290$, $p=0,008$] και ο δείκτης για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων [$F(3,108)=3,819$, $p=0,012$] ήταν αυτοί. Με την εφαρμογή του post-hoc στατιστικού ελέγχου του Scheffé μπορέσαμε να μελετήσουμε τις διαφοροποιήσεις που προέκυπταν με βάση την οικογενειακή κατάσταση. Αναλυτικότερα, αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις βαθμολογίες των άγαμων και των διαζευγμένων, με τους άγαμους να έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες της σωματοποίησης, του άγχους, του ιδεοψυχαναγκασμού και στο γενικό δείκτη συμπτωμάτων και στο δείκτη για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων.

Ο τόπος διαμονής και το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, πριν την εισαγωγή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, δε συσχετίστηκαν με τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες και τους δείκτες της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας. Όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας, αυτός διαπιστώθηκε ότι συσχετίζεται μόνο με την υποκλίμακα της επιθετικότητας. Η συσχέτιση αυτή ήταν αρνητική (Pearson's $r=-0,225$, $p=0,019$), γεγονός που υποδηλώνει ότι όσο πιο νέος ήταν ένας εκπαιδευόμενος τόσο υψηλότερη βαθμολογία είχε στην υποκλίμακα της επιθετικότητας και κατά συνέπεια εκδήλωνε πιο συχνά συμπεριφορές επιθετικού χαρακτήρα συγκριτικά με μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες.

Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας

Το Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας χορηγήθηκε με στόχο να αξιολογήσει την

επιθετικότητα των εκπαιδευόμενων ως στάση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει σχέση με σωματική επιθετικότητα και σωματική βιαιότητα. Αντίθετα, αντανakλά την ετοιμότητα για απάντηση με εχθρική συμπεριφορά και μια τάση εκτίμησης προσώπων, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού, με τρόπο δυσμενή και αρνητικό. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 51 δηλώσεις, οι οποίες μπορούν να αξιολογηθούν ως σωστές ή λανθασμένες και επιτρέπει τον υπολογισμό οκτώ επιμέρους βαθμολογιών:

- Εξωστρεφής επιθετικότητα:
 - Παρορμητική επιθετικότητα
 - Επίκριση των άλλων
 - Παρανοειδής επιθετικότητα
- Ενδοστρεφής επιθετικότητα:
 - Αυτό-επίκριση
 - Παραληρηματική ενοχή
- Συνολική επιθετικότητα

Το άθροισμα των υποκλιμάκων της παρορμητικής επιθετικότητας, της επίκρισης των άλλων, και της παρανοειδούς επιθετικότητας επιτρέπει τον υπολογισμό της εξωστρεφούς επιθετικότητας και αποτελεί μέτρηση μεγάλης ποινικότητας. Το άθροισμα των υποκλιμάκων της αυτο-επίκρισης και της παραληρηματικής ενοχής επιτρέπει τον υπολογισμό της ενδοστρεφούς επιθετικότητας και αφορά μέτρηση αυτοτιμωρίας. Τέλος, το άθροισμα και των πέντε υποκλιμάκων αντανakλά τη συνολική επιθετικότητα.

Ο συντελεστής α του Cronbach για το Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας υπολογίστηκε ότι ήταν 0,857.

Στον πίνακα, που ακολουθεί παρουσιάζονται το εύρος των πιθανών τιμών (ελάχιστη δυνατή έως μέγιστη δυνατή βαθμολογία), οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η διάμεσος τιμή για τις

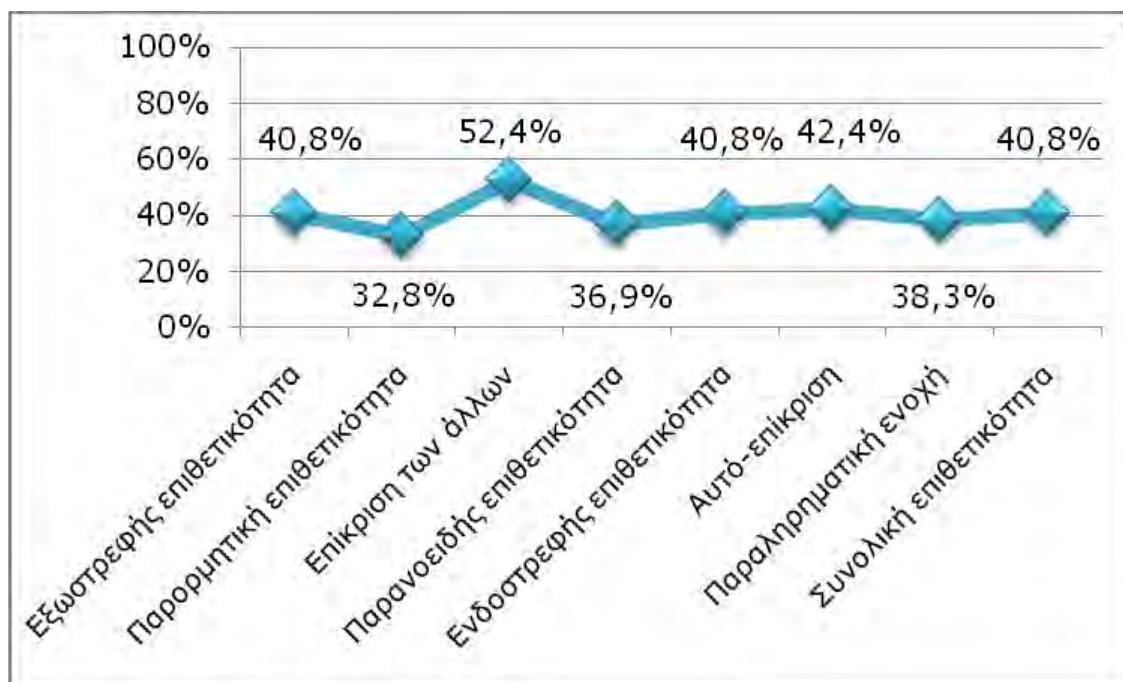
υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας.

Πίνακας 6. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας

	Εύρος τιμών	Μέσος όρος ±Τυπική απόκλιση	Διάμεσος τιμή
Εξωστρεφής επιθετικότητα	0-34	13,87±5,26	14
<i>Παρορμητική επιθετικότητα</i>	0-13	4,26±2,17	4
<i>Επίκριση των άλλων</i>	0-12	6,29±2,42	6
<i>Παρανοειδής επιθετικότητα</i>	0-9	3,32±2,16	3
Ενδοστρεφής επιθετικότητα	0-18	7,35±3,56	7
<i>Αυτό-επίκριση</i>	0-11	4,66±2,31	5
<i>Παραληρηματική ενοχή</i>	0-7	2,68±1,70	2
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	0-52	21,22±7,71	21

Επίσης, στο επόμενο διάγραμμα παρουσιάζονται οι βαθμολογίες για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά.

Διάγραμμα 11. Βαθμολογίες για τις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του Ερωτηματολογίου Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας μετά από μετατροπή τους σε ποσοστά



Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα της επίκρισης των άλλων και τη χαμηλότερη στην υποκλίμακα της παρορμητικής επιθετικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι πιστεύουν περισσότερο ότι έχουν εχθρούς που θέλουν να τους βλάψουν, ή ότι αν δεν υπήρχαν άνθρωποι να τους σταθούν εμπόδιο θα μπορούσαν να είναι περισσότερο επιτυχημένοι, ή ότι είναι σίγουροι ότι η ζωή τους έχει αδικήσει. Αντίθετα, πιστεύουν λιγότερο ότι κάποια μέλη της οικογένειάς τους έχουν συνήθειες που τους ενοχλούν και τους εκνευρίζουν πολύ, ή ότι εμπλέκονται σε καβγάδες με μέλη της οικογένειάς τους ή τέλος, ότι όταν κάποιος τους κάνει κακό αισθάνονται ότι πρέπει να του το ανταποδώσουν γιατί είναι ζήτημα αρχής.

Μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επαγγελματική ιδιότητα, δε φάνηκε να

σχετίζονται με τις βαθμολογίες στις υποκλίμακες και τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου. Το μόνο που διαπιστώθηκε ήταν μια επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις υποκλίμακες της αυτό-επικρίσης [$F(3,106)=4,390$, $p=0,006$] και της ενδοστρεφούς επιθετικότητας [$F(3,106)=4,325$, $p=0,006$]. Με την εφαρμογή του post-hoc στατιστικού ελέγχου του Scheffé διαπιστώθηκε ότι στην υποκλίμακα της αυτό-επικρίσης οι διαζευγμένοι είχαν υψηλότερη βαθμολογία συγκριτικά με τους άγαμους και στην υποκλίμακα της ενδοστρεφούς επιθετικότητας οι διαζευγμένοι είχαν υψηλότερη βαθμολογία από τους άγαμους και τους παντρεμένους.

Ερωτηματολόγιο άγχους του Spielberger

Η αξιολόγηση των επιπέδων άγχους στο δείγμα μας πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση του Ερωτηματολογίου Άγχους του Spielberger. Το ερωτηματολόγιο αυτό χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αξιολογεί το παροδικό άγχος και αποτελείται από 20 δηλώσεις, που βαθμολογούνται σε 4βαθμη κλίμακα Likert (από 1=Καθόλου έως 4=Πάρα πολύ). Η δεύτερη υποκλίμακα αξιολογεί το άγχος που βιώνει το άτομο ως μόνιμη κατάσταση και αποτελείται επίσης από 20 δηλώσεις, που βαθμολογούνται σε 4βαθμη κλίμακα Likert (από 1=Σχεδόν ποτέ έως 4=Σχεδόν πάντα). Ο συντελεστής αξιοπιστίας για την πρώτη υποκλίμακα στο δείγμα μας ήταν 0,904 και για τη δεύτερη ήταν 0,908.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται, σε μορφή πίνακα, το εύρος των πιθανών τιμών (ελάχιστη δυνατή έως μέγιστη δυνατή βαθμολογία), οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η διάμεσος τιμή για τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Άγχους του Spielberger. Όπως φαίνεται, οι βαθμολογίες στις δύο υποκλίμακες δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευόμενοι στο δείγμα μας βιώνουν παρόμοια επίπεδα παροδικού

άγχους και άγχους ως μόνιμης κατάστασης [$t(110)=-1,209$, $p=0,229$].

Πίνακας 7. Εύρος τιμών, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διάμεσες τιμές για τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Άγχους του Spielberger

	Εύρος Τιμών	Μέσος όρος ±Τυπική απόκλιση	Διάμεσος τιμή
Υποκλίμακα για το παροδικό άγχος	20-80	45,90±11,62	46
Υποκλίμακα για το άγχος ως μόνιμη κατάσταση	20-80	44,97±10,65	45

Η επίδραση του παράγοντα του φύλου στις βαθμολογίες των δύο υποκλιμάκων δεν ήταν στατιστικά σημαντική, διαπιστώθηκε όμως μια τάση οι γυναίκες να έχουν υψηλότερη βαθμολογία τόσο στην υποκλίμακα για το παροδικό άγχος [$t(110)=-1,947$, $p=0,054$] όσο και στην υποκλίμακα για το άγχος ως μόνιμη κατάσταση [$t(110)=-1,931$, $p=0,056$]. Τέλος, οι παράγοντες της ηλικίας, του τύπου διαμονής, του εκπαιδευτικού επιπέδου, της επαγγελματικής και της οικογενειακής κατάστασης δε φάνηκε να σχετίζονται με τις βαθμολογίες στις δύο υποκλίμακες.

Συσχετίσεις των κλιμάκων και των ερωτηματολογίων μεταξύ τους

Μετά από την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν για όλες τις κλίμακες και τα ερωτηματολόγια θα

παρουσιαστούν και οι αναμεταξύ τους συσχετίσεις. Για λόγους έκτασης, οι κλίμακες και τα ερωτηματολόγια έχουν κωδικοποιηθεί αριθμητικά με τον ακόλουθο τρόπο:

1. Κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής
2. Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής
3. Γενικός δείκτης συμπτωμάτων (SCL-90)
4. Σύνολο θετικών συμπτωμάτων (SCL-90)
5. Δείκτης ενόχλησης θετικών συμπτωμάτων
6. Συνολική επιθετικότητα
7. Παροδικό άγχος (Spielberger)
8. Άγχος ως μόνιμη κατάσταση (Spielberger)

Η μελέτη του πίνακα συσχετίσεων αποδεικνύει ότι τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες που χορηγήθηκαν, και κατ' επέκταση τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που μελετούν, έχουν έντονες συσχετίσεις μεταξύ τους. Παραδείγματος χάριν διαπιστώνεται ότι ένας εκπαιδευόμενος που έχει υψηλά επίπεδα άγχους ως μόνιμης κατάστασης θα έχει πιθανότατα και υψηλά επίπεδα παροδικού άγχους ή υψηλή βαθμολογία στο Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας ή υψηλή βαθμολογία στην Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής και ούτω καθεξής.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις ερωτηματολογίων και κλιμάκων μεταξύ τους

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1							
2	0,506**	1						
3	0,449**	0,552**	1					
4	0,398**	0,523**	0,887**	1				
5	0,399**	0,443**	0,790**	0,471**	1			
6	0,318**	0,314**	0,569**	0,487**	0,489**	1		
7	0,208*	0,270**	0,604**	0,575**	0,507**	0,558**	1	
8	0,365**	0,394**	0,747**	0,709**	0,552**	0,610**	0,740**	1

****:** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01

***,** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05

Συζήτηση

Σε αυτήν την εργασία έγινε μια πρωτότυπη διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοπαθολογία, το άγχος, την επιθετικότητα και τη ντροπή. Το δείγμα μας αποτελούνταν από εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών και των δύο φύλων, με περισσότερες τις γυναίκες στην 4η και 5η δεκαετία της ζωής τους, ένα δείγμα αρκετά αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (ανεπίσημα στατιστικά στοιχεία). Οι περισσότεροι ήταν παντρεμένοι, είχαν αποφοιτήσει από την Α' τάξη Γυμνασίου και φοιτούσαν στα ΣΔΕ για να βρουν ή να βελτιώσουν την επαγγελματική τους απασχόληση. Περίπου το ένα τρίτο ήδη εργαζόταν, ένα τρίτο ήταν άνεργοι και οι υπόλοιποι ασχολούνταν με τα οικιακά.

Η κλίμακα Εξωτερικής Ντροπής, το πρώτο από τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, έδειξε εξαιρετική αξιοπιστία, αφού ο συντελεστής α του Cronbach ήταν 0,865 στο δείγμα μας, ελάχιστα μικρότερος από το 0,92 της αγγλόφωνης (Andrews, Qian & Valentine, 2002) και το 0,93 της ελληνόφωνης μορφής της κλίμακας. Όπως αναμενόταν, όσο μικρότερο ήταν το αρχικό εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων τόσο περισσότερη ήταν η ντροπή που ένιωθαν και πιο συγκεκριμένα τόσο μεγαλύτερο ήταν το αίσθημα κατωτερότητάς τους. Μια και το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της σύγκρισης (π.χ. με τους βαθμούς) και της αριστείας (π.χ. με το θεσμό του αποσυλλόγου, της σημαίας κλπ) αλλά και γενικότερα στον κοινωνικό χώρο το επίπεδο εκπαίδευσης παίζει ένα ρόλο στο σχηματισμό της κοινωνικής εικόνας (λ.χ. οι φράσεις "σπουδαγμένος", "μορφωμένος" κλπ) είναι αναμενόμενο οι άνθρωποι με χαμηλότερη εκπαίδευση που πασχίζουν να τη βελτιώσουν να νιώθουν ένα αίσθημα μειονεξίας, μια

διαπίστωση που συνάδει με τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Parikh, Parker, Nurss, Baker & Williams, 1996).

Εξαιρετική αξιοπιστία επέδειξε στην έρευνά μας και η Κλίμακα για το Βίωμα της Ντροπής, στην οποία ο συντελεστής Cronbach α υπολογίστηκε σε 0,92, μια τιμή μεγαλύτερη ακόμα και από την αντίστοιχη της στάθμισής της στα Ελληνικά (που ήταν $\alpha=0,87$). Οι γυναίκες εκπαιδευόμενες δήλωσαν ότι νιώθουν μεγαλύτερη ντροπή για το σώμα τους ή για κάποιο σημείο του και τους απασχολεί τι σκέφτονται οι άλλοι για την εμφάνισή τους περισσότερο από ό,τι οι άντρες συμμαθητές τους. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στους στερεοτυπικούς ρόλους του φύλου, που ακόμα και στην εποχή μας πιέζουν τις γυναίκες να προσέχουν και να ασχολούνται περισσότερο με την εμφάνισή τους και να νιώθουν πιο άβολα για αυτήν συγκριτικά με τους άντρες που, κατά μέσο όρο, δίνουν μικρότερη σημασία στον τομέα αυτό. Συμπληρωματικά, είναι δυνατόν αυτό το εύρημα να συνδέεται με τη χαμηλότερη αυτοαντίληψη (Λεονταρή, 1996) και αυτοεκτίμηση (Ρουμελιώτου & Παπάνης, 2007) που έχουν οι γυναίκες, ιδιαίτερα σε ομάδες όπως οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Το ερωτηματολόγιο ψυχοπαθολογίας (SCL-90) παρουσίασε και αυτό μεγάλη εσωτερική συνέπεια (Cronbach $\alpha=0,97$ για το σύνολο του ερωτηματολογίου). Το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευόμενες απάντησαν στο ερωτηματολόγιο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσουν συνολικά υψηλότερες βαθμολογίες στους συνολικούς δείκτες (γενικός δείκτης συμπτωμάτων, δείκτης για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων και δείκτης ενόχλησης θετικών συμπτωμάτων) και πιο συγκεκριμένα σε υποκλίμακες, όπως της σωματοποίησης, της κατάθλιψης και του άγχους, συμφωνούν με τη γενικότερη παραδοχή στην ψυχιατρική βιβλιογραφία ότι οι γυναίκες βιώνουν συχνότερα κατάθλιψη, άγχος και σωματικά συμπτώματα (WHO, 2010, Piccinelli & Wilkinson, 2000 κ.ά). Αυτή η διαφοροποίηση υπέρ των γυναικών που παρατηρήθηκε και στο

δείγμα μας, δεν οφείλεται μόνο στη μεγαλύτερη εμφάνιση συμπτωμάτων στις γυναίκες αλλά και στη μεγαλύτερη προθυμία τους να παραδεχτούν τα συμπτώματά τους και να αναζητήσουν διάγνωση και βοήθεια (Kaplan & Sadock, 1999).

Επίσης, η παρατήρηση στην έρευνά μας ότι και η οικογενειακή κατάσταση των διαζευγμένων/χήρων εμφάνιζε υψηλότερες βαθμολογίες στις ίδιες περίπου υποκλίμακες (π.χ. άγχους και σωματοποίησης) και δείκτες (γενικός δείκτης συμπτωμάτων, δείκτης για το σύνολο των θετικών συμπτωμάτων) οφείλεται στην ίδια αιτία, μια και στο δείγμα μας, όπως διαπιστώθηκε εκ των υστέρων και αναφέρθηκε στο τμήμα των αποτελεσμάτων, το σύνολο των διαζευγμένων/χήρων ήταν γυναίκες, ενώ άγαμοι ήταν πιο συχνά οι άντρες παρά οι γυναίκες. Επομένως οι διαφορές των δύο αυτών οικογενειακών καταστάσεων ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν διαφορές των δύο φύλων και η υπεροχή στην ψυχοπαθολογία των διαζευγμένων/χήρων έναντι των αγάμων αντιστοιχεί στην υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών στις σχετικές υποκλίμακες. Τέλος, η ήπια αρνητική συσχέτιση της επιθετικότητας με την ηλικία δείχνει ότι αναφέρονται πιο συχνά συμπεριφορές επιθετικού χαρακτήρα στους νέους παρά στους μεγαλύτερους σε ηλικία συμμετέχοντες, ένα ακόμα στοιχείο που ανευρίσκεται συχνά και στο γενικό πληθυσμό (Kaplan & Sadock, 1999). Κατά όμοιο τρόπο, η αυξημένη αυτό-επίκριση και ενδοστρεφής επιθετικότητα που παρατηρήθηκε στους διαζευγμένους έναντι των αγάμων στις αντίστοιχες υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της Επιθετικότητας κατά ένα μέρος μπορεί να οφείλονται σε διαφορές των δύο φύλων, όπως προαναφέρθηκε, ενώ κατά ένα άλλο μέρος είναι δυνατόν να εξηγούνται από συναισθήματα ανησυχίας και απογοήτευσης λόγω της απώλειας του συντρόφου τους.

Σε ό,τι αφορά τις κλίμακες του άγχους του Spielberger, πέραν του ότι και αυτές παρουσίασαν εξαιρετική αξιοπιστία στο δείγμα μας (συντελεστές 0,904 και 0,908 για το παροδικό και μόνιμο άγχος

αντίστοιχα), είναι πολύ κατατοπιστική η διαφορά στους μέσους όρους των βαθμολογιών στους εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στο δείγμα στάθμισης. Πιο συγκεκριμένα στο δείγμα μας οι μέσοι όροι ήταν περίπου 45 (45,90 και 44,97 για το παροδικό και μόνιμο άγχος), δηλαδή 7 και περισσότερες μονάδες υψηλότεροι από τους μέσους όρους του δείγματος στάθμισης τόσο για το παροδικό (35,11 για τους άντρες και 37,34 για τις γυναίκες) όσο και για το μόνιμο άγχος (34,54 για τους άντρες και 37,47 για τις γυναίκες), μια διαφορά πολύ στατιστικά σημαντική. Είναι πολύ πιθανόν μερικοί από τους λόγους για αυτή τη διαφοροποίηση να οφείλονται στη διαφορά μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνάς μας και του δείγματος στάθμισης. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα στάθμισης αποτελούνταν από νεαρούς μορφωμένους ενήλικες, σχετικά υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, τελειόφοιτους Ιατρικής, ενώ το δείγμα της μελέτης μας αποτελούνταν από μεγαλύτερους σε ηλικία και πολύ χαμηλότερης μόρφωσης ενήλικες, ένα σημαντικό ποσοστό των οποίων είχαν χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (άνεργοι, απασχολούμενοι με οικιακές εργασίες κλπ). Παρόλα αυτά, είναι επίσης πιθανόν οι εκπαιδευόμενοι σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ανεξαρτήτως των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών, όντως να έχουν μεγαλύτερο άγχος, όπως φάνηκε και από άλλες μελέτες ανθρώπων που είχαν από καιρό εγκαταλείψει το σχολείο (Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). Ιδιαίτερα μάλιστα, λόγω της μεγαλύτερης, πλέον, ηλικίας τους είναι δυνατόν να έχουν ξεσυνηθίσει από το ρυθμό και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και να νιώθουν άγχος επανένταξης, όπως είχαν διαπιστώσει και οι Jegede & Kirkwood (1994) στην έρευνά τους. Μια άλλη αιτία που βρήκαν οι ερευνητές αυτοί και είναι αναμενόμενο να ισχύει και στους εκπαιδευόμενους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ότι λόγω της ηλικίας τους, που έχει επηρεάσει τις γνωσιακές λειτουργίες και την αντοχή τους στο διάβασμα και στη μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι κουράζονται και

απογοητεύονται πιο εύκολα, πράγμα που αυξάνει το άγχος τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, η θεώρηση των άλλων ως «καλύτερων» ή «περισσότερο μορφωμένων» αλλά και η αρνητική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση που έχουν οι λιγότερο μορφωμένες κοινωνικές ομάδες μπορεί να προκαλέσει συχνά αντιδράσεις άγχους (Rogers, 1999).

Επίσης, η διαφορά του άγχους ανάμεσα στα δύο φύλα που διαπιστώθηκε στο δείγμα στάθμισης, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερα επίπεδα μόνιμου και παροδικού άγχους, παρατηρήθηκε και στη δική μας μελέτη, αν και το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε η διαφορά αυτή να γίνει στατιστικά σημαντική. Όπως έχουν διαπιστώσει και οι Knights και McDonald (1982), τα υψηλότερα επίπεδα άγχους που έχουν οι γυναίκες εκπαιδευόμενες οφείλονται στα προβλήματα που συναντούν στη διαχείριση του χρόνου και της ενεργητικότητά τους, αφού η φροντίδα και η ανατροφή των παιδιών καθώς και η φροντίδα του νοικοκυριού είναι συνήθως γυναικείοι ρόλοι, που τους επωμίζονται οι ίδιες.

Κοιτώντας συγκριτικά τις βαθμολογίες των υποκλιμάκων κάθε ερωτηματολογίου μεταξύ τους, μπορεί να βγάλει κανείς χρήσιμα συμπεράσματα για το προφίλ των εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, στις κλίμακες ντροπής την υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι υποκλίμακες για τη συμπεριφορική ντροπή και την αντίληψη που είχαν οι εκπαιδευόμενοι για τις αντιδράσεις των άλλων, όταν οι ίδιοι κάνουν λάθη. Οι δύο αυτές υποκλίμακες, αν και ανήκουν σε διαφορετικά ερωτηματολόγια, μοιάζουν πολύ ως προς το περιεχόμενο, αφού αφορούν στην ενασχόληση και στην ενόχληση από τις (πιθανές) αντιδράσεις των άλλων με τα λάθη τους. Το γεγονός ότι οι άνθρωποι που είχαν αφήσει από νωρίς την εκπαίδευση, όπως είναι και οι συμμετέχοντές στην έρευνά μας, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν ντροπή για τον εαυτό τους δεν είναι καινούριο εύρημα (Weiss, Francis, Senf, Heist & Hargarves, 2006). Η ντροπή μάλιστα αυτή αφορά κυρίως τις

αντιδράσεις των άλλων, όπως φάνηκε τόσο στην έρευνά μας, όπως και σε αυτήν των Parikh et al. (1996), όπου οι συμμετέχοντες φοβούνταν ότι αν αποκάλυπταν τις ελλείψεις τους θα αποτελούσαν αντικείμενο περιφρόνησης ή απόρριψης. Γενικά, ισχύει ότι οι δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που συναντά ο ενήλικος εκπαιδευόμενος του προκαλούν συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου μήπως ρεζιλευτεί μπροστά στους συμμαθητές του και στον εκπαιδευτή (Γαλάνης, 1993).

Η υποκλίμακα που είχε τη μεγαλύτερη βαθμολογία στο SCL-90, ο ιδεοψυχαναγκασμός, μάλλον δε θα πρέπει να θεωρηθεί ψυχολογικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων, όσο μια απαίτηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η συνεχής επαγρύπνηση στο να μη γίνονται λάθη, ο διαρκής και επαναλαμβανόμενος έλεγχος, η επίμονη και υπομονετική επανάληψη, είναι χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τους εκπαιδευόμενους και προάγουν την επιτυχία τους. Η υψηλή βαθμολογία όμως στην υποκλίμακα του παρανοειδή ιδεασμού (στο SCL-90) και αντίστοιχα στην υποκλίμακα επίκρισης των άλλων στο Ερωτηματολόγιο Επιθετικότητας και Κατεύθυνσης της επιθετικότητας φαίνεται να αντιστοιχεί με τα ευρήματα των Wardle et al. (2004), που διαπίστωσαν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να κάνουν εξωτερική απόδοση αιτίου, δηλαδή να μην αναλαμβάνουν οι ίδιοι το μερίδιο της ευθύνης που τους αναλογεί αλλά να την αποδίδουν στους άλλους ανθρώπους, στην τύχη ή σε αστάθμητους παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι αυτοί δεν είναι εστιασμένοι στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους αλλά αφιερώνουν σημαντικό μέρος της ενέργειάς τους, απασχολούμενοι με τις πιθανές σκέψεις των άλλων για αυτούς, κάνοντας κρίσεις και αξιολογήσεις και πιθανότατα κατηγορώντας τους για τις εκπαιδευτικές ή οικονομικές αποτυχίες τους. Εξάλλου είναι γνωστό ότι το άγχος και η απογοήτευση που συνδέονται με τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες που οι γονείς ή η ζωή των ανθρώπων αυτών δεν τους επέτρεψαν να

πραγματοποιήσουν συχνά εκφράζονται ως εχθρικότητα και θυμός απέναντι στον εκπαιδευτή (Tennant, 1997).

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, αυτή ήταν μια πρωτότυπη μελέτη που αξιολόγησε τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Είναι αλήθεια ότι οι άνθρωποι αυτοί έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις. Είναι φανερό η ανάγκη η Πολιτεία να αγκαλιάσει το θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και άλλων αντίστοιχων, που θα επιτρέψουν στο λιγότερο μορφωμένο τμήμα του πληθυσμού να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του αλλά και, όπως αποδεικνύουν οι επιστημονικές έρευνες, να το βοηθήσει μέσω της εκπαίδευσης και της μάθησης να μειώσει τα επίπεδα άγχους και κατάθλιψής του (Weiss, Francis, Senf, Heist & Hargarves, 2006) και να τονώσει την αυτοπεποίθηση και αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Francis et al., 2007) που μπορεί να έχει.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. R. (1995). Learning and memory: An integrated approach. New York: John Wiley & Sons
- Albano, A.M., Chorpita, B.F., & Barlow, D.H. (1998). Childhood anxiety disorders. In: E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 196–241). New York: Guilford Press.
- American Psychological Association, (1956). Division of Counseling Psychology, Committee on Definition. Counseling psychology as a specialty. *American Psychologist*, 11, 282-285.
- Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Ancess, J. (2000). The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes. *Teachers College Record*, 102(3), 590-619.
- Andrews, B., Qian, M. & Valentine, J.D. (2002). Predicting depressive symptoms with a new measure of shame: The Experience of Shame Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 41, 29- 42.
- Bachman, J. G., Johnston, L. D., & O'Malley, P. M. (1978). (in press). *Recent findings from Monitoring the Future: A continuing study of the lifestyles and values of youth*. In F. Andrews (Ed.), Research on the Quality of Life. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Barkley, E.F. Cross, K.P., & Howell M.C. (2005). *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bengtsson, J. (1990). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Παιδαγωγική–Λεξικό, Τ.8*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Birren, E. J. & Schaie K.W. (1996). Handbook of the psychology of aging. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, (1972). Sex roles stereotypes and self concepts in college students. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- Burns, R., (1982) Self-concept development and education, Holt, Rinehart and Winston, London.
- Caine, T.M., Foulds G.A., & Hope, K. (1967). Manual of the Hostility and Direction of Hostility Questionnaire (HDHQ). London: University of London Press.
- Conford, I. (2002). Learning to learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Covington, M. and Berry, R. (1976). Self-worth and School Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Courau, S. (2005). *Βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dawson, C. (2005). *Returning to education: a practical handbook for adults returning to education*. Oxford: How to Books.
- Derrick, J., & Dicks, J. (2005). *Teaching practice and mentoring: the key to effective literacy, language and numeracy teacher training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Epstein, S., (1973). *The self-concept revisited or o theory of the theory*. *American Psychologist*, 28, 405-416.
- European Commission. (2001). *The Second Chance Schools, the Results of a European Pilot Project*. Brussels.
- European Commission. (2000). *"Second Chance Schools" Summary Report on the evaluation of the European Pilot Schools*. Berlin.
- European Commission. (2000). *Second Chance Schools. The results of a European pilot project*. Brussels.

- European Commission. (1995:1). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels.
- European Commission. (1995:3). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels.
- European Commission. (1995:46). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels.
- European Commission. (1999:5). *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*. Brussels.
- European Commission. (1999:6). *Second chance schools, Guide for setting up a second chance school*. Brussels.
- Findsen, B. (2005). *Learning later*. Malabar: Krieger.
- Gazmararian, J., Baker, D., Parker, R., & Blazer, D.G. (2000). A multivariate analysis of factors associated with depression: evaluating the role of health literacy as a potential contributor. *Arch Intern Med*, **160**, 3307–3314.
- Gilbert, P., Allan, S., & Goss, K. (1996). Parental representations, shame, interpersonal problems, and vulnerability to psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, **3**, 23-34.
- Gilbert, S., Barr, L., Clark, W., Blue, M., & Sunter, D. (1993). *Leaving school: results from a national survey comparing school leavers and high school graduates 18–20 years of age*. Ottawa: Minister of Supply and Services.
- Gilbert, P., Cheung, M. S-P., Grandfield, T., Campey, F., & Irons, C. (2003). Recall of threat and submissiveness in childhood: Development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clin. Psychol. Psychotherapy*, **10**, 108- 115.

- Gilbert, P., & Miles, J.N.V. (2000). Sensitivity to social put- down: it's relationship to perceptions of social rank, shame, social anxiety, depression, anger and self- other blame. *Personality and Individual Differences, 29*, 757- 774.
- Giotsa, A., Vachlioti, E., & Anagnou, E. (2005). Counseling services in second chance schools. Paper in the 27th International School Psychology Colloquium, 13-17 July, Athens, 2005.
- Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures- I: The Other As Shamer scale. *Person. Individ. Diff., 17*(5), 713- 717
- Harter, S., (1983). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children*. Denver CO: University of Denver Press.
- Horsman, J. (2000). *Too scared to learn: Women, violence, and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- James, W. (1980). *The principles of Psychology*. New York: Dover Publications.
- Jaques, D. (1994). *Learning in Groups*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education (Second Edition)*. London: Routledge.
- Jegade, O.J., & Kirkwood, J. (1994). Students' anxiety in learning trough distance education. *Distance Education, 15*(2), 279-290.
- Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (1999). Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences, clinical psychiatry, ninth edition. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kerka, S. (2002). Trauma and adult learning. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 239*.
- Kessler, R.C., McGonagle, K.A., Zhao, S., Nelson, C.B., Hughes, M., Eshleman, S., Wittchen, H.U., & Kendler, K.S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: results from the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry, 51*, 8-19.

- Knights, S. & McDonald, R. (1982). Adult learners in higher education: Some study problems and solutions from Australian experience. *British Journal of Educational Technology*, 3(13), 227-246.
- Knox, A. B. (1977). Adult development and learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (5th ed.)*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government*. London: Routledge.
- Markus, H., & Oyserman, D. (1989). Gender and thought: The role of the self-concept. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and Thought: Psychological Perspectives* (pp. 100-127). New York, NY: SpringerVerlag New York, Inc.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Minton, D. (2005). Teaching skills in further and adult education. London: Thomson Learning.
- Mojab, S., & McDonald, S. (2001). *Women, violence and informal learning. NALL Working Paper. New Approaches to Lifelong Learning*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Mortimer, J., Lorence, J., (1989). Satisfaction and Involvement: Disentangling a Deceptively Simple Relationship. *Social Psychology Quarterly Vol. 52, No. 4*, 249-265.
- National Center for Educational Statistics. (1997). *Dropout rates in the United States: 1995/ executive summary*. Ανάκτηση από: <http://nces.ed.gov/pubs/dp95/97473-0.html>.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Parikh, N.S., Parker, R.M., Nurss, J.R., Baker, D.W., & Williams, M.V. (1996). Shame and health literacy: the unspoken connection. *Patient Education and Counselling*, 17, 33-39.
- Pearce, C.E. (1999). Informal learning of homeless women: A feminist study of surviving the everyday. In *40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*.
- Piccinelli, M., & Wilkinson, G. (2000). Gender differences in depression. Critical review. *British Journal of Psychiatry*, 177, 486-92.
- Rahman, A. (1993). *People's Self-Development: Perspectives on Participatory Action Research*. London: Zed.
- Rogers, A. (1996). *Adult Education*. Θεσσαλονίκη: Open University Press.
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. (μεταφρ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2002). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In: *Supporting Lifelong Learning, Volume 1: Perspectives on Learning*. Routledge: The Open University..
- Rosenwasser, P. (2000). *Tool for transformation: Cooperative inquiry as a process for healing from internalized oppression*. In AERC 2000.
- Sharan, B. M. & Rosemary, S. C. (1999). Learning in adulthood: A comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples and tips. (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tennant, M. (1997). Psychology and adult learning. London and New York: Routledge.
- UNESCO. (1987). *Reunion technique de specialists europeens sur la prevention de l' analphabetisme fonctionnel et l' integration des jeunes au monde de travail, Rapport final et recommandations*.

- Verhaest, D., & Omey, E. (2002). *Overeducation in the Flemish youth labor market, working paper*. Ghent University: Department of Social Economics.
- Wardle, J., Steptoe, A., Gullis, G., et al. (2004). Depression, perceived control, and life satisfaction in university students from Central-Eastern and Western Europe. *Int J Behav Med*, **11**, 27–36.
- Weiss, B.D., Francis, K., Senf, J.H., Heist, K., & Hargarves, R. (2006). Literacy education as treatment for depression in patients with limited literacy and depression: a randomized controlled trial. *J Gen Intern Med*, **21**, 823–8.
- Well, L.D., Marwell, G., (1976). Self-esteem: its conceptualization and measurement.
- World Health Organization. Gender and women's health. **Ανάκτηση από** http://www.who.int/mental_health/prevention/genderwomen/en.
- Yarnit, M. (2006) *Building local initiatives for learning, skills and employment*. Leicester: NIACE.
- Αγγελόπουλος, Ν. (1984). Το επίπεδο και η δομή της επιθετικότητας δύο νεανικών πληθυσμών. *Εγκέφαλος*, **21**, 118-123.
- Αγγελόπουλος, Ν., Οικονόμου, Μ., Απέργης, Ν., & Δαρδελάκου Ν. (1987). Άγχος και κατάθλιψη σε μια ομάδα μαθητών του Λυκείου. *Εγκέφαλος*, **24**, 16-20.
- Αλιμήσης, Δ. (1988). Η κοινωνική διάσταση του προβλήματος της διαρροής των μαθητών από την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. *Τα εκπαιδευτικά*, **13**, 124-133.
- Ασπρουλάκης, Κ. (1988). Η υποχρεωτική φοίτηση στο γυμνάσιο. *Τα εκπαιδευτικά*, **12**, 29-36.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., & Βεργίδης, Δ. (1999). Η σχολική αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές, Κοινωνικές και Οικονομικές διαστάσεις. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου, (επιμ.), *Μαθητική διαρροή προγράμματα κατάρτισης για τους πρόωρα εξερχόμενους από την υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Πρακτικά

- Ημερίδας 17ης Δεκεμβρίου 1999. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού - η ελληνική εκδοχή, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου επιμ. *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03. Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη έρευνα.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το Περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (1995). *Υπο-εκπαίδευση, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- Βουϊδάσκης, Β. (1996). *Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Ν. Ρεθύμνης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1993). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Γεροστέργιου, Κ., & Ψυχογιός, Ι. (2005). *Quality Assurance in Lifelong Learning Programs*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Επιστημονικό συνέδριο «Οι νέες τεχνολογίες στη δια βίου μάθηση».
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. & Καλούρη - Αντωνοπούλου Ο. Χ. (2003). *Παιδαγωγική ψυχολογία: Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δούκας, Χ. (2003). *Δια βίου μάθηση. Ταυτότητες, πολιτείες, πολιτικές*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

- Δρεπτάκης, Μ. (2004). Η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στους νομούς της χώρας το 2001. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 25-36.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Παρατηρητήριο Βιβλίου (1998). *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαριθμητισμό*. Αθήνα.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Θεοφανέλλης Τ., Καραγεωργίου Ε., & Γαληνού Ε. *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης – Μεθοδολογία υλοποίησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2006). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ανάκτηση από <http://www.ideke.edu.gr/sde/>.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2006). Ανάκτηση από http://www.ideke.edu.gr/sde/sde_volou/leitourgia.html.
- Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (2006). Ανάκτηση από <http://www.gsae.edu.gr>.
- Καβουνίδη, Τ. (1999). «Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής» στο Δ. Καραντινός κ.ά. επιμ. *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, τόμος Α΄*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Καραλής, Θ. (2003). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στη Σύνδεση της Κατάρτισης με την Απασχόληση, *Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα.
- Καρατζά, Μ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων: Απόψεις των Ελλήνων Εκπαιδευτών*. Πτυχιακή εργασία (επιβλέπων Α. Κόκκος), Πανεπιστήμιο Πειραιά.

- Κλεφτάρας, Γ. (2000). Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα. *Ψυχολογία*, 7(1), 46-62.
- Κόκκος, Α. (1998). Προετοιμασία των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων, Στο Α. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής (Επ). *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ, Β΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές. Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. (2005). Πρόωρη εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο: *Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, Αντώνιο Αθ. Ρήγα*. Αθήνα.
- Κρίβας, Σ. (2003). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάριου-Δρεπτάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ΄ αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεονταρή, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοαντίληψη. *Ψυχολογία*, 7(2), 223-239.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκης, Δ. (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ενηλίκων στα πλαίσια της λαϊκής επιμόρφωσης. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς: η μέση εκπαίδευση στο χωριό και την πόλη*. Αθήνα.
- Νόμος 2525/1997, άρθρο 5 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».
- Ντώνιας, Σ., Καραστεργίου, Α. & Μάνος, Ν. (1991). Στάθμιση της Κλίμακας Ψυχοπαθολογίας Symptom Checklist-90-R σε Ελληνικό πληθυσμό. *Ψυχιατρική*, 2, 42-48.
- Παλαιοκρασάς, Σ. Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2001). *Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (Σχολικό έτος 1997/9)*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Ο.Ε.Ε.Κ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου Μ. (2007). Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. <http://epapanis.blogspot>. Προσπελάστηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2010
- Παπανικολάου, Κ.Ν. (1977). *Δια βίου Παιδεία: Μία πρώτη προσέγγιση του θέματος*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική - Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Συντακτική ομάδα, (1996). Εξελίξεις στη σχέση εκπαίδευσης και απασχόλησης. Προβληματισμοί εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνοπτική παρουσίαση ενός τριημέρου εργασίας. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 13, 10-12.
- Τοδούλου, Μ. (2003). Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εθνικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Αθήνα.
- Τσάφος, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, επιμέλεια Ε. Βεκρής & Ε.

- Χοντονίδου. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.
- Υπουργείο Παιδείας, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, & Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2003). *«Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Υπουργική απόφαση Φ.Ε.Κ.1003/ 2003 (άρθρο 3:5) *«Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας»*.
- Υπουργική απόφαση Φ.Ε.Κ.1003/ 2003 (άρθρο 7:8) *«Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας»*.
- Υπουργική απόφαση ΦΕΚ1003/22-07-2003 (άρθρο 8). *«Αξιολόγηση εκπαιδευομένων, Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας»*.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1998). Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Ρ. Παπαθεοφίλου, & Σ. Βοσνιάδου. (επιμ.) *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαλάς, Γ. (2000). *Κατάρτιση ολικής ποιότητας: Ένας οδηγός ποιοτικής προσέγγισης στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Χανιωτάκης, Ν.Ι., & Θωίδης, Ι.Δ. (2001). *Διαθεματικές Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Ε. Βεκρής, & Ε. Χοντονίδου (επιμ.) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

- Χριστοφιλοπούλου, Ε. (2003). *Η συμβολή της κατάρτισης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων*. Εισήγηση στην Συνδιάσκεψη του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών.
- Χρυσάκης, Μ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο Δ. Καραντινός (επιμ.) *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Περίληψη

Σε αυτήν την εργασία έγινε μια πρωτότυπη διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοπαθολογία, το άγχος, την επιθετικότητα και τη ντροπή. Το δείγμα μας αποτελούνταν από εκπαιδευόμενους όλων των ηλικιών και των δύο φύλων, με περισσότερες τις γυναίκες στην 4η και 5η δεκαετία της ζωής τους. Οι περισσότεροι ήταν παντρεμένοι, είχαν αποφοιτήσει από την Α' τάξη Γυμνασίου και φοιτούσαν στα ΣΔΕ για να βρουν ή να βελτιώσουν την επαγγελματική τους απασχόληση. Περίπου το ένα τρίτο ήδη εργαζόταν, ένα τρίτο ήταν άνεργοι και οι υπόλοιποι ασχολούνταν με τα οικιακά. Όλες οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν επέδειξαν εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία με συντελεστές α του Cronbach που πλησίαζαν ή και ξεπερνούσαν τους αντίστοιχους των ελληνικών και ξένων σταθμίσεων των κλιμάκων.

Το σύνολο των εκπαιδευομένων και ιδιαίτερα οι λιγότερο μορφωμένοι φάνηκε να βιώνουν αρκετή ντροπή, εστιασμένη κυρίως στην αντίληψή τους για τις αντιδράσεις των άλλων, όταν οι ίδιοι κάνουν λάθη, ενώ οι γυναίκες δήλωσαν και μια σχετική ντροπή για την εμφάνιση και το σώμα τους. Επίσης όλοι οι εκπαιδευόμενοι κατά μέσο όρο ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό, πιθανόν λόγω του stress της επανένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, των μειωμένων γνωσιακών τους ικανοτήτων και αντοχής αλλά και των αυξημένων οικονομικών και οικογενειακών τους υποχρεώσεων, ιδιαίτερα οι γυναίκες. Από πλευράς ψυχοπαθολογίας, οι εκπαιδευόμενοι επέδειξαν ιδεοψυχαναγκαστικά χαρακτηριστικά, π.χ. μια προσήλωση στην αποτροπή λαθών, που απαιτούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης παραδέχτηκαν κάποια παρανοειδή στοιχεία σκέψης και επιθετικότητα που στρέφεται προς τους άλλους ως επίκριση, στοιχεία που, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οφείλονται στην

εξωτερική απόδοση αιτίου που κάνουν οι άνθρωποι αυτοί, δηλαδή στην τάση τους να αποδίδουν την ευθύνη περισσότερο στους άλλους παρά στον εαυτό τους. Τέλος, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αλληλοσυσχετίστηκαν, φάνηκε δηλαδή ότι η ντροπή, το άγχος και η επιθετική διάθεση είναι ψυχολογικά χαρακτηριστικά με κοινές αιτίες που επηρεάζουν το ένα το άλλο. Η ευεργετική επίδραση της επανενταξιακής εκπαίδευσης στην ψυχοπαθολογία, όπως υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία, αποτελεί έναν επιπλέον λόγο για τη στήριξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και παρόμοιων προγραμμάτων από την πολιτεία.

Abstract

This was an original research of psychological characteristics of trainees in Second Chance Schools, with more stress on their psychopathology, anxiety, hostility and shame. Our sample consisted of trainees of all ages and both gender, especially women in their thirties and forties. Most of the participants were married, had completed the first grade of high school and attended the school to earn or improve their profession. Approximately one third was already working, one third were unemployed, while the rest were occupied with their household. All scales that were used showed high reliability with Cronbach's coefficients that were near or over the corresponding coefficients of Greek and foreign norming studies.

All trainees and especially the less educated seemed to experience some shame, focused primarily on their conception of others when they, themselves, make mistakes, while women stated some shame regarding their appearance and bodies. Moreover, all participants recorded high levels of anxiety, compared to the general population, probably due to their stress of reentering the educational system, the decline of their cognitive abilities and stamina, as well as the increased financial and family obligations, especially women. As far as psychopathology is concerned, the trainees showed obsessive-compulsive attributes, e.g. a focus on avoiding mistakes, something demanded by the educational process. They also admitted some paranoid traits in their thinking and some hostility directed towards others as blame, attributes that, according to the international bibliography, are due to the external attribution that these people perform, that is their tendency to put the responsibility more on others than on themselves. Finally all these characteristics, were correlated with each other, i.e. shame, anxiety and hostility are psychological

characteristics with common causes that associate with each other. The beneficial influence of rehabilitative education on psychopathology, as is stated in the relevant literature, consists another reason for the support of Second Chance Schools and similar programs from the state.

Παραρτήματα

1) Ερωτηματολόγιο Ερευνητικής Εργασίας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ



Τα ερωτηματολόγια που θα συναντήσετε στις επόμενες σελίδες μελετούν διάφορους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις σχέσεις μας με τους άλλους και τον εαυτό μας και τους παράγοντες που μας οδηγούν σε διάφορες επιλογές στη ζωή. Ο σκοπός της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε αυτούς τους παράγοντες και για αυτό, θεωρούμε τη βοήθειά σας πολύτιμη. Παρακαλούμε, συμπληρώσετε τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν, σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται. **Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ΑΝΩΝΥΜΗ και θα διαφυλαχθεί το ΑΠΟΡΡΗΤΟ των πληροφοριών που δίνονται.** Οι συνεργάτες που θα σας χορηγήσουν τα ερωτηματολόγια θα είναι στη διάθεσή σας για κάθε βοήθεια ή διευκρίνιση.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΗΜ/ΝΙΑ: / / 2010

ΗΜ/ΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: / / 19.....

ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ☐
ΓΥΝΑΙΚΑ ☐

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΑΓΑΜΟΣ/Η ☐
ΕΓΓΑΜΟΣ/Η ☐
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η ☐
ΧΗΡΟΣ/Α ☐

ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ: ΧΩΡΙΟ/ ΚΩΜΟΠΟΛΗ ☐
ΠΟΛΗ <150.000 ΚΑΤΟΙΚΟΥΣ ☐
ΠΟΛΗ >150.000 ΚΑΤΟΙΚΟΥΣ ☐

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΣ ☐
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ☐
Α' ΤΑΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ☐

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΑΝΕΡΓΟΣ ☐
ΟΙΚΙΑΚΑ ☐
ΑΥΤΟΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΟΣ ☐
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ☐

Ποια είναι η δουλειά σας.....
Ποιος είναι ο σημαντικότερος λόγος που σας οδήγησε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.....
.....
.....

(ΟΑΣ)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Ενδιαφερόμαστε για το πώς οι άνθρωποι θεωρούν ότι οι άλλοι τους βλέπουν. Ακολουθεί ένας κατάλογος δηλώσεων που περιγράφει τα συναισθήματα ή τις εμπειρίες σχετικά με το πώς μπορεί να νοιώθετε για το πώς σας βλέπουν οι άλλοι άνθρωποι. Διαβάστε κάθε δήλωση και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό δεξιά που δείχνει τη συχνότητα με την οποία βρίσκεται τον εαυτό σας να νιώθει ή να βιώνει αυτό που περιγράφεται στη δήλωση.

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
1. Νιώθω ότι οι άλλοι με βλέπουν ως όχι αρκετά καλό.	0	1	2	3	4
2. Νομίζω ότι οι άλλοι με βλέπουν υποτιμητικά.	0	1	2	3	4
3. Οι άλλοι με ταπεινώνουν πολύ.	0	1	2	3	4
4. Νιώθω ανασφαλής σε σχέση με τη γνώμη των άλλων για μένα.	0	1	2	3	4
5. Οι άλλοι με βλέπουν σα να μην είμαι του ίδιου επιπέδου με εκείνους.	0	1	2	3	4
6. Οι άλλοι με βλέπουν σα μηδαμινό και ασήμαντο.	0	1	2	3	4
7. Οι άλλοι με βλέπουν σαν κάπως ελαττωματικό.	0	1	2	3	4

8. Οι άνθρωποι με βλέπουν ασήμαντο συγκριτικά με τους άλλους.	0	1	2	3	4
9. Οι άλλοι αναζητούν τα λάθη μου.	0	1	2	3	4
10. Οι άνθρωποι με βλέπουν σα να παλεύω για την τελειότητα, δίχως, όμως, να είμαι ικανός να φθάσω τα δικά μου σταθμά.	0	1	2	3	4
11. Νομίζω ότι οι άλλοι μπορούν να δουν τα μειονεκτήματά μου.	0	1	2	3	4
12. Οι άλλοι είναι επικριτικοί ή τιμωρητικοί, όταν κάνω ένα λάθος.	0	1	2	3	4
13. Οι άνθρωποι απομακρύνονται από εμένα, όταν κάνω λάθη.	0	1	2	3	4
14. Οι άλλοι πάντα θυμούνται τα λάθη μου.	0	1	2	3	4
15. Οι άλλοι με θεωρούν εύθραυστο.	0	1	2	3	4
16. Οι άλλοι με βλέπουν κενό και ανεκπλήρωτο.	0	1	2	3	4
17. Οι άλλοι νομίζουν ότι κάτι μου λείπει.	0	1	2	3	4
18. Οι άλλοι νομίζουν ότι έχω χάσει τον έλεγχο του σώματος και των συναισθημάτων μου.	0	1	2	3	4

Experience of Shame Scale (ESS)

Όλοι, κατά περιόδους, μπορεί να έρθουν σε δύσκολη θέση, να νιώσουν συνεσταλμένοι ή να ντροπιαστούν. Αυτές οι ερωτήσεις αφορούν τέτοια συναισθήματα, εάν έχουν εμφανιστεί **οποιαδήποτε στιγμή στο προηγούμενο έτος**. Δεν υπάρχει καμία «σωστή» ή «λανθασμένη» απάντηση. Παρακαλούμε, διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΣΥΓΚΡΑΤΗΜΕΝΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Έχετε νιώσει ντροπή για κάποια από τις προσωπικές σας συνήθειες;	1	2	3	4
2. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για τις προσωπικές σας συνήθειες;	1	2	3	4
3. Έχετε προσπαθήσει να κρύψετε ή να συγκαλύψετε κάποια από τις προσωπικές σας συνήθειες;	1	2	3	4
4. Έχετε νιώσει ντροπή για τη συμπεριφορά σας απέναντι στους άλλους;	1	2	3	4
5. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για τη συμπεριφορά σας απέναντί τους;	1	2	3	4
6. Έχετε αποφύγει ποτέ ανθρώπους εξαιτίας της συμπεριφοράς σας;	1	2	3	4
7. Έχετε νιώσει ντροπή για αυτό που είστε;	1	2	3	4
8. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για αυτό που είστε;	1	2	3	4
9. Έχετε προσπαθήσει να κρύψετε από τους άλλους αυτό που είστε;	1	2	3	4
10. Έχετε νιώσει ντροπή για τις ικανότητές σας;	1	2	3	4
11. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για τις ικανότητές σας;	1	2	3	4
12. Έχετε αποφύγει ανθρώπους, εξαιτίας της αδυναμίας σας να κάνετε κάποια πράγματα;	1	2	3	4
13. Έχετε νιώσει ντροπή, όταν κάνετε κάτι λάθος;	1	2	3	4
14. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για εσάς, όταν κάνετε κάτι λάθος;	1	2	3	4
15. Έχετε προσπαθήσει να κρύψετε ή να συγκαλύψετε πράγματα, τα οποία ντρέπεστε που έχετε κάνει;	1	2	3	4
16. Έχετε νιώσει ντροπή για κάτι ανόητο που είπατε;	1	2	3	4

17. Σας έχει απασχολήσει τι σκέφτηκαν οι άλλοι για εσάς, όταν είπατε κάτι ανόητο;	1	2	3	4
18. Έχετε αποφύγει την επαφή με οποιονδήποτε γνώριζε ότι είπατε κάτι ανόητο;	1	2	3	4
19. Έχετε νιώσει ντροπή, όταν αποτύχατε σε κάτι που ήταν σημαντικό για εσάς;	1	2	3	4
20. Σας έχει απασχολήσει τι σκέφτηκαν οι άλλοι, όταν αποτύχατε;	1	2	3	4
21. Έχετε αποφύγει ανθρώπους που σας είδαν να αποτυχαίνετε;	1	2	3	4
22. Έχετε νιώσει ντροπή για το σώμα σας ή κάποιο σημείο του;	1	2	3	4
23. Σας έχει απασχολήσει τι σκέπτονται οι άλλοι για την εμφάνισή σας;	1	2	3	4
24. Έχετε αποφύγει να κοιτάξετε τον εαυτό σας στον καθρέπτη;	1	2	3	4
25. Έχετε την επιθυμία να κρύψετε ή να συγκαλύψετε το σώμα σας ή κάποιο σημείο του σώματός σας;	1	2	3	4

SCL-90

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακάτω θα συναντήσετε έναν κατάλογο με προβλήματα και ενοχλήσεις που, ορισμένες φορές, αντιμετωπίζουμε οι άνθρωποι. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε ερώτηση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς στη δεξιά πλευρά, ο οποίος δείχνει το βαθμό της ενόχλησης που σας έχει προκαλέσει το συγκεκριμένο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας, συμπεριλαμβανομένης και της σημερινής ημέρας.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ
1. Υποφέρετε από πονοκεφάλους;	0	1	2	3	4
2. Νοιώθετε νευρική ή εσωτερική τρεμούλα;	0	1	2	3	4
3. Έχετε επαναλαμβανόμενες δυσάρεστες σκέψεις που δε φεύγουν από το μυαλό σας;	0	1	2	3	4
4. Έχετε τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα;	0	1	2	3	4
5. Έχετε χάσει το σεξουαλικό σας ενδιαφέρον ή ευχαρίστηση;	0	1	2	3	4
6. Έχετε διάθεση να κατακρίνετε τους άλλους;	0	1	2	3	4
7. Νομίζετε ότι κάποιος άλλος ελέγχει τη σκέψη σας;	0	1	2	3	4
8. Αισθάνεσθε ότι οι άλλοι φταίνε για τα προβλήματά σας;	0	1	2	3	4
9. Δυσκολεύεσθε να θυμάσθε διάφορα πράγματα;	0	1	2	3	4
10. Ανησυχείτε για το ότι είσθε απεριποίητος ή ατημέλητος;	0	1	2	3	4
11. Αισθάνεσθε ότι νευριάζετε ή ερεθίζεσθε εύκολα;	0	1	2	3	4
12. Νοιώθετε πόνους στην καρδιά ή στον θώρακα;	0	1	2	3	4
13. Αισθάνεσθε φόβο όταν βρίσκεσθε σε ανοιχτούς χώρους ή στους δρόμους;	0	1	2	3	4
14. Αισθάνεσθε υποτονικός, αδρανής, αποδυναμωμένος;	0	1	2	3	4
15. Έχετε σκέψεις αυτοκτονίας;	0	1	2	3	4
16. Ακούτε φωνές που οι άλλοι άνθρωποι δεν ακούν;	0	1	2	3	4
17. Τρέμετε;	0	1	2	3	4

18. Αισθάνεσθε ότι δεν μπορείτε να εμπιστευτείτε τους περισσότερους ανθρώπους;	0	1	2	3	4
19. Έχετε ανορεξία;	0	1	2	3	4
20. Κλαίτε εύκολα;	0	1	2	3	4
21. Αισθάνεσθε ντροπαλός ή όχι άνετα με το άλλο φύλο;	0	1	2	3	4
22. Νοιώθετε ότι έχετε μπλεχτεί ή παγιδευτεί;	0	1	2	3	4
23. Ξαφνικά φοβάσθε χωρίς κανένα λόγο;	0	1	2	3	4
24. Έχετε εκρήξεις οργής που δεν μπορείτε να ελέγξετε;	0	1	2	3	4
25. Φοβάσθε να βγείτε μόνος από το σπίτι σας;	0	1	2	3	4
26. Κατηγορείτε τον εαυτό σας για διάφορα πράγματα;	0	1	2	3	4
27. Έχετε πόνους στη μέση;	0	1	2	3	4
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ
28. Αισθάνεσθε ότι εμποδίζεσθε να κάνετε αυτά που θέλετε;	0	1	2	3	4
29. Αισθάνεσθε μοναξιά;	0	1	2	3	4
30. Αισθάνεσθε κακοκεφιά;	0	1	2	3	4
31. Ανησυχείτε υπερβολικά για διάφορες καταστάσεις;	0	1	2	3	4
32. Δεν βρίσκετε ενδιαφέρον σε τίποτα;	0	1	2	3	4
33. Νοιώθετε φοβισμένος;	0	1	2	3	4
34. Τα αισθήματά σας εύκολα πληγώνονται;	0	1	2	3	4
35. Οι άλλοι γνωρίζουν τις προσωπικές σας σκέψεις;	0	1	2	3	4
36. Αισθάνεσθε ότι οι άλλοι δεν σας καταλαβαίνουν και δεν σας συμπονοούν;	0	1	2	3	4
37. Αισθάνεσθε ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί ή σας αντιπαθούν;	0	1	2	3	4
38. Πρέπει να ενεργείτε πολύ αργά ώστε να είστε σίγουρος ότι δεν έχετε κάνει λάθος;	0	1	2	3	4
39. Νοιώθετε καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία;	0	1	2	3	4
40. Έχετε ναυτία ή στομαχικές διαταραχές;	0	1	2	3	4
41. Αισθάνεσθε κατώτερος από τους άλλους;	0	1	2	3	4
42. Νοιώθετε πόνους στους μύς;	0	1	2	3	4
43. Αισθάνεσθε ότι σας παρακολουθούν ή ότι μιλούν για σας;	0	1	2	3	4
44. Υποφέρετε από αϋπνία;	0	1	2	3	4
45. Πρέπει να ελέγχετε ξανά και ξανά ότι κάνετε;	0	1	2	3	4
46. Δυσκολεύεσθε να παίρνετε αποφάσεις;	0	1	2	3	4
47. Φοβάσθε να ταξιδεύετε με λεωφορείο ή τραίνο;	0	1	2	3	4

48. Έχετε δύσπνοια;	0	1	2	3	4
49. Αισθάνεσθε ζέστη ή κρύο;	0	1	2	3	4
50. Νοιώθετε ότι πρέπει να αποφεύγετε μερικά πράγματα, μέρη ή ασχολίες γιατί σας φοβίζονται;	0	1	2	3	4
51. Νοιώθετε να αδειάζει το μυαλό σας;	0	1	2	3	4
52. Αισθάνεσθε μούδιασμα ή ελαφρό πόνο σε τμήματα του σώματός σας;	0	1	2	3	4
53. Έχετε ένα κόμπο στο λαιμό;	0	1	2	3	4
54. Πιστεύετε ότι δεν έχετε ελπίδες για το μέλλον;	0	1	2	3	4
55. Δυσκολεύεσθε να συγκεντρωθείτε;	0	1	2	3	4
56. Αισθάνεσθε αδυναμία σε τμήματα του σώματός σας;	0	1	2	3	4
57. Αισθάνεσθε τεντωμένα τα νεύρα σας ή γεμάτος αγωνία;	0	1	2	3	4
58. Νοιώθετε βάρος στα χέρια ή στα πόδια σας;	0	1	2	3	4
59. Έχετε σκέψεις θανάτου ή ότι πεθαίνετε;	0	1	2	3	4
60. Τρώτε παραπάνω από το κανονικό;	0	1	2	3	4
61. Δεν αισθάνεσθε άνετα όταν σας κοιτάνε ή μιλούν για σας;	0	1	2	3	4
	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΥΠΕΡΒΟΛΙΚΑ
62. Έχετε σκέψεις που δεν είναι δικές σας;	0	1	2	3	4
63. Έχετε παρορμήσεις να χτυπήσετε, να τραυματίσετε ή να βλάψετε κάποιον;	0	1	2	3	4
64. Ξυπνάτε πολύ νωρίς το πρωί;	0	1	2	3	4
65. Πρέπει να επαναλαμβάνετε τις ίδιες πράξεις (ν' αγγίζετε, να μετράτε, να πλένετε κάτι);	0	1	2	3	4
66. Κοιμάσθε ανήσυχα ή με διακοπές;	0	1	2	3	4
67. Σας έρχεται να σπάσετε πράγματα ή να καταστρέψετε πράγματα;	0	1	2	3	4
68. Έχετε ιδέες και απόψεις που οι άλλοι δεν συμμερίζονται;	0	1	2	3	4
69. Νοιώθετε πολύ συνεσταλμένος όταν βρίσκεσθε με άλλους;	0	1	2	3	4
70. Δεν αισθάνεσθε άνετα μέσα στο πλήθος (στα καταστήματα ή στον κινηματογράφο);	0	1	2	3	4
71. Νοιώθετε ότι και για το παραμικρό πράγμα πρέπει να κάνετε προσπάθεια;	0	1	2	3	4
72. Έχετε περιόδους με τρόμο ή πανικό;	0	1	2	3	4
73. Δεν αισθάνεσθε άνετα όταν τρώτε ή πίνετε δημόσια;	0	1	2	3	4
74. Τσακώνεσθε συχνά;	0	1	2	3	4
75. Αισθάνεσθε νευρική όλη την ώρα όταν μένετε μόνος;	0	1	2	3	4
76. Νοιώθετε ότι οι άλλοι δεν εκτιμούν όσο πρέπει αυτά που κάνετε;	0	1	2	3	4
77. Αισθάνεσθε μοναχιά ακόμα και όταν βρίσκεσθε με κόσμο;	0	1	2	3	4

78. Είστε τόσο ανήσυχος ώστε δεν μπορείτε να μείνετε σε μία θέση;	0	1	2	3	4
79. Αισθάνεσθε ότι δεν αξίζετε;	0	1	2	3	4
80. Έχετε το προαίσθημα ότι κάτι κακό θα σας συμβεί;	0	1	2	3	4
81. Φωνάζετε ή πετάτε πράγματα;	0	1	2	3	4
82. Φοβάσθε ότι θα λιποθυμήσετε όταν είστε σε πολύ κόσμο;	0	1	2	3	4
83. Αισθάνεσθε ότι οι άλλοι θα σας εκμεταλλευτούν αν τους το επιτρέψετε;	0	1	2	3	4
84. Έχετε σκέψεις για σεξουαλικά θέματα που σας ενοχλούν πολύ;	0	1	2	3	4
85. Νομίζετε ότι θα έπρεπε να τιμωρηθείτε για τις αμαρτίες σας;	0	1	2	3	4
86. Έχετε σκέψεις ή φαντασίες που σας τρομάζουν;	0	1	2	3	4
87. Νομίζετε ότι έχετε κάποιο σοβαρό ελάττωμα στο σώμα σας;	0	1	2	3	4
88. Δεν αισθάνεσθε ποτέ κοντά σε άλλο πρόσωπο;	0	1	2	3	4
89. Νοιώθετε ενοχές;	0	1	2	3	4
90. Νομίζετε ότι κάτι δεν λειτουργεί καλά στο μυαλό σας;	0	1	2	3	4

ΗΔΗΘ

ΟΔΗΓΙΕΣ: Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν λιγότερο ή περισσότερο τη ζωή των ανθρώπων. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και απαντήστε, αν σας περιγράφει ή όχι, σημειώνοντας το σημείο **X** κάτω από τις στήλες «**σωστό**» ή «**λάθος**» αντίστοιχα, δίπλα σε κάθε πρόταση.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
1. Οι πιο πολλοί κάνουν φίλους γιατί οι φίλοι μπορεί να τους φανούν χρήσιμοι.		
2. Δεν κατηγορώ εκείνον που εκμεταλλεύεται το ότι κάποιος του άνοιξε τον εαυτό του.		
3. Συνήθως περιμένω να πετύχω σ' αυτά που κάνω.		
4. Δεν έχω εχθρούς που να θέλουν πραγματικά να με βλάψουν.		
5. Θα ήθελα να μπορούσα να μη στεναχωριέμαι για πράγματα που είπα και ίσως πλήγωσαν τα αισθήματα των άλλων.		
6. Νομίζω ότι σχεδόν ο καθένας θα έλεγε ψέματα για να αποφύγει μπελάδες.		
7. Δεν κατηγορώ εκείνον που προσπαθεί ν' αρπάξει ό,τι μπορεί σ' αυτό τον κόσμο.		
8. Τις πιο σκληρές μάχες τις δίνω με τον εαυτό μου.		
9. Ξέρω ποιος άλλος, εκτός από μένα, είναι υπεύθυνος για τα περισσότερα από τα βάσανά μου.		
10. Μερικοί παριστάνουν τόσο πολύ το αφεντικό που μου 'ρχεται να κάνω το αντίθετο από ό,τι ζητήσουν, ακόμη κι αν έχουν δίκιο.		
11. Μερικά μέλη της οικογένειάς μου έχουν συνήθειες που με ενοχλούν και με τσαντίζουν πολύ.		
12. Πιστεύω ότι έχω κάνει ασυγχώρητα σφάλματα.		
13. Πολύ λίγους καυγάδες κάνω με μέλη της οικογένειάς μου.		

14. Συχνά, σε διάφορες περιστάσεις στη ζωή μου, βγήκα χαμένος, γιατί δε μπόρεσα να αποφασίσω εγκαίρως.		
15. Μπορώ εύκολα να κάνω τους άλλους να με φοβούνται και μερικές φορές το κάνω για πλάκα.		
16. Πιστεύω ότι είμαι ένας καταδικασμένος άνθρωπος.		
17. Στο σχολείο τιμωρήθηκα μερικές φορές για κακή συμπεριφορά.		
18. Μερικές φορές εναντιώθηκα σε ανθρώπους που προσπάθησαν να κάνουν κάτι, όχι γιατί αυτό με έβλαπτε προσωπικά αλλά γιατί ήταν για εμένα ζήτημα αρχής.		
19. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι τίμιοι, κυρίως γιατί φοβούνται μήπως συλληφθούν.		
20. Μερικές φορές μου αρέσει να πληγώνω πρόσωπα που αγαπώ.		
21. Δεν έχω ζήσει τη ζωή μου όπως θα έπρεπε.		
22. Μερικές φορές μου 'ρχεται να τραυματίσω τον εαυτό μου ή κάποιον άλλον.		
23. Νομίζω ότι είμαι εξίσου ικανός και έξυπνος με τους περισσότερους ανθρώπους γύρω μου.		
24. Μερικές φορές πειράζω τα ζώα.		
25. Μερικές φορές θυμώνω.		
26. Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.		
27. Συχνά δεν καταλαβαίνω γιατί έχω γίνει τόσο τσαντίλας και γκρινιάρης.		
	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
28. Αποφεύγω να αντιμετωπίσω δυσκολίες και κρίσιμες καταστάσεις.		
29. Νομίζω ότι οι πιο πολλοί θα 'λεγαν ψέματα για να πάνε μπροστά.		
30. Είναι φορές που ένοιωσα ότι οι δυσκολίες συσσωρεύτηκαν σε τέτοιο βαθμό που δε μπορούσα να τις υπερνικήσω.		
31. Πιστεύω ότι, αν δεν υπήρχαν άνθρωποι να μου σταθούν εμπόδιο, θα μπορούσα να ήμουν πολύ περισσότερο επιτυχημένος.		
32. Συχνά βλέπω τους άλλους να ζηλεύουν τις σωστές μου ιδέες.		
33. Συχνά αισθάνομαι σα να έχω κάνει κακό και άδικο.		
34. Αρκετές φορές παράτησα κάτι που έκανα, γιατί νόμισα ότι οι ικανότητές μου ήσαν πολύ μικρές γι' αυτό.		
35. Κάποιος με έχει στο μάτι.		
36. Όταν κάποιος μου κάνει κακό, αισθάνομαι ότι πρέπει να του το ανταποδώσω, αν μπορέσω, έτσι, γιατί είναι ζήτημα αρχής.		
37. Είμαι σίγουρος ότι η ζωή με έχει αδικήσει.		
38. Πιστεύω ότι με παρακολουθούν.		
39. Μερικές φορές έχω έντονα την τάση να κάνω κάτι βλαβερό και συγκλονιστικό.		
40. Πολύ εύκολα με βάζουν κάτω σε μια συζήτηση.		
41. Καλύτερα να μην εμπιστεύεσαι κανέναν.		
42. Δεν μπορώ εύκολα να ανέχομαι τους άλλους.		
43. Μερικές φορές αισθάνομαι ότι είμαι τελείως ανάξιος.		
44. Συχνά αναρωτιέμαι για ποια κρυφή αιτία κάποιος μου κάνει καλό.		
45. Θυμώνω εύκολα και εύκολα ξεθυμώνω.		

46. Μερικές φορές μου 'ρχεται να αρχίσω να τα σπάω.		
47. Νομίζω ότι κάποια συνωμοσία γίνεται σε βάρος μου.		
48. Μερικές φορές, στα σίγουρα αισθάνομαι τελείως άχρηστος.		
49. Μερικές φορές μου 'ρχεται να αρπαχτώ στις μπουνιές με κάποιον.		
50. Κάποιος προσπάθησε να με ληστέψει.		
51. Στα σίγουρα μου λείπει κάθε εμπιστοσύνη στον εαυτό μου.		

STAI (Spielberger, 1970)

(Απόδοση και προσαρμογή για τον Ελληνικό πληθυσμό: Λιάκος & Γιαννίση, 1984)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Ενότητα 1: Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτή τη στιγμή.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΚΑΠΩΣ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Αισθάνομαι ήρεμος/η.	1	2	3	4
2. Αισθάνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
3. Νοιώθω μια εσωτερική ένταση.	1	2	3	4
4. Έχω αγωνία.	1	2	3	4
5. Αισθάνομαι άνετα.	1	2	3	4
6. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η.	1	2	3	4
7. Ανησυχώ για ενδεχόμενες ατυχίες.	1	2	3	4
8. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.	1	2	3	4
9. Αισθάνομαι άγχος.	1	2	3	4
10. Αισθάνομαι βολικά.	1	2	3	4
11. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
12. Αισθάνομαι νευρική/ότητα.	1	2	3	4
13. Αισθάνομαι ήσυχος/η.	1	2	3	4
14. Βρίσκομαι σε διέγερση.	1	2	3	4
15. Είμαι χαλαρωμένος/η.	1	2	3	4
16. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4
17. Ανησυχώ	1	2	3	4
18. Αισθάνομαι έξαψη και ταραχή	1	2	3	4
19. Αισθάνομαι υπερένταση	1	2	3	4
20. Αισθάνομαι ευχάριστα	1	2	3	4

Ενότητα 2: Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.

	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
21. Αισθάνομαι ευχάριστα.	1	2	3	4
22. Κουράζομαι εύκολα.	1	2	3	4
23. Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.	1	2	3	4
24. Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνεται να είναι οι άλλοι.	1	2	3	4
25. Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δε μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.	1	2	3	4
26. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.	1	2	3	4
27. Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.	1	2	3	4
28. Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δε μπορώ να τις ξεπεράσω.	1	2	3	4
29. Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.	1	2	3	4
30. Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.	1	2	3	4
31. Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.	1	2	3	4
32. Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
33. Αισθάνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
34. Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας.	1	2	3	4
35. Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.	1	2	3	4
36. Είμαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4
37. Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί.	1	2	3	4
38. Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δε μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου.	1	2	3	4
39. Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας.	1	2	3	4
40. Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4